

CONSTRUIR OS CAMINHOS DA INFÂNCIA:  
POTENCIALIDADES DA ÁREA DO FAZ DE CONTA PARA O  
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS EM  
IDADE PRÉ-ESCOLAR

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Amélia Vigia Caseiro

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, junho de 2023

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à pessoa mais importante da minha vida, que fez de mim a pessoa que sou hoje, que lutou sempre para me dar uma educação exemplar e que será, sempre, a minha maior referência: a minha mãe que terá sempre toda a minha gratidão e amor.

Às minhas maiores estrelas, os meus avós, que em tanto contribuíram para a pessoa que hoje sou. São a minha maior saudade e farão, para sempre, parte de todas as minhas conquistas.

À minha família por todo o apoio e dedicação. Por terem sempre acreditado em mim, quando eu própria não acreditava e por terem sido, tantas vezes, o meu porto de abrigo.

Às crianças da minha vida que, sem saberem, me deram tantas certezas do caminho a seguir e àquelas com quem cruzei caminho, neste percurso, que me ensinaram tanto e me deram muito mais do que alguma vez lhes conseguirei dar. É um privilégio crescer convosco.

À professora Marina Rodrigues e ao professor Miguel Oliveira por todo o apoio, por terem sido o respirar de alívio nas horas mais apertadas, por serem uma inspiração, um exemplo a seguir e por refletirem e partilharem, comigo, sobre o caminho que quero trilhar no mundo da educação.

À minha Ana, por ter sido a melhor parceira que poderia ter tido e àquelas que foram as melhores amigas com quem poderia ter feito esta caminhada.

Às educadoras, professoras e assistentes de ação educativa com quem me cruzei e com quem tanto aprendi. Obrigada por me acolherem tão bem.

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração. Mais declaro que conheço e respeitei o Código de Conduta Ética da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

Declaro ainda que, de forma a preservar a identidade das crianças, e mantendo o sigilo dos nomes de todos os participantes, foram utilizados nomes fictícios para cada uma das crianças ao longo deste relatório, tal como para as educadoras e auxiliares de ação educativa.

## RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

De modo a espelhar o percurso reflexivo e as vivências ocorridas ao longo deste percurso, este relatório encontra-se dividido em duas partes.

Na primeira parte, podemos encontrar a dimensão reflexiva em contexto de Creche, em Jardim de Infância, em 1.º CEB I e 1.º CEB II onde é possível encontrar um percurso de reflexão crítica e fundamentada e onde se integra a importância da gestão de tempo e das rotinas, da observação e da avaliação em contexto de Creche, os desafios da intervenção/planificação em contexto de Jardim de Infância e as expectativas de ser professor e das dificuldades sentidas no período pós-pandemia no contexto de 1.º CEB.

Na segunda parte do relatório, encontra-se a dimensão investigativa que espelha todo o processo do estudo, sendo possível compreender quais as dinâmicas que emergem da introdução de novos objetos na área do faz de conta a partir de uma análise crítica e fundamentada. Os resultados encontrados evidenciam que os materiais e a organização do espaço influenciam a forma como a criança interage com os seus pares e os tipos de brincadeira que emergem. Para além disso, percebe-se que a introdução de novos objetos leva a novas formas de exploração, ampliando o jogo dramático espontâneo.

Por fim, é contemplada também uma conclusão final do relatório que integra uma reflexão acerca do caminho percorrido para construir este relatório, reforçando as dificuldades sentidas e as aprendizagens que se destacaram no decorrer do mesmo.

### **Palavras-chave**

Área do Faz de Conta; Educação de Infância; 1.º CEB; Expressões; Jogo Dramático; Jogo Simbólico; Refletir; Investigar.

## ABSTRACT

This report was prepared within the framework of the Master's Degree in Pre-School and Primary School Education taught at the Teacher Training and Social Sciences College of the Polytechnic Institute of Leiria. In order to reflect the path and the experiences that occurred along this journey this report is divided into two parts.

In the first part, we can find the reflective dimension in the context of Nursery, in Kindergarten, and Primary School. Here it is possible to find a path of critical reflection, about the importance of moments of routine, direct observation and evaluation in the context of Day Care, the challenges of intervention/planning in the context of Kindergarten and the expectations of being a teacher and the difficulties experienced in the post-pandemic period in the context of Primary School.

In the second part of the report, there is the investigative dimension that reflects the entire process of the investigative study making it possible to understand the dynamics that emerge from the introduction of new objects in the area of the little house based on a critical and reasoned analysis. The results show that the materials and the organization of the space influence the way the child interacts with his peers and the types of play that emerge. In addition, it is perceived that the introduction of new objects leads to new forms of exploration, expanding the spontaneous dramatic game.

A final conclusion of the report is also contemplated. This includes a reflection on the path taken to build this report reinforcing the difficulties experienced and the learning that stood out in the course of it.

### **Keywords**

Little House Area; Pre-School Education; 1.º CBE; Expressions; Dramatic Game; Symbolic Game; Reflect; Investigate.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	ii
Declaração de Integridade .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract.....	v
Índice Geral.....	vi
Índice de Figuras.....	x
Abreviaturas.....	x
Introdução .....	11
Parte I – Dimensão reflexiva: refletindo sobre as vivências da infância .....	13
Capítulo I – O contexto de Creche .....	13
1.1. A prática pedagógica na Creche .....	13
1.2. A gestão do tempo e das rotinas .....	20
1.3. A importância da observação, documentação e avaliação em contexto de creche.....	21
Capítulo II – O contexto de Jardim de Infância.....	25
2.1. A prática pedagógica no Jardim de Infância .....	25
2.2. Contexto educativo e respetivos intervenientes.....	25
2.3. Processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças dos 3 aos 6 anos ..	26
2.4. Expectativas no Jardim de Infância .....	27
2.5. Desafios da planificação e intervenção.....	29

Capítulo III: A criança como o centro do seu processo de aprendizagem – a abordagem de projeto .....	31
3.1. Situação desencadeadora .....	32
3.2. Problematizando: questões orientadoras e intencionalidade educativa do projeto.....	32
3.3. Do brainstorming ao planejamento na voz das crianças .....	33
3.4. A agência da criança: execução do projeto.....	34
3.5. Avaliação autêntica: visibilizando as aprendizagens das crianças e divulgando o processo e os resultados .....	36
Capítulo IV – O contexto de 1.º CEB.....	38
4.1. Ser professor: expectativas .....	38
4.2. A importância de observar, planificar, refletir e avaliar: adequar a ação pedagógica. ....	44
4.3. Trabalho colaborativo entre os agentes educativos .....	50
Parte II – Dimensão investigativa: potencialidades do faz-de-conta para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças em idade pré-escolar .....	53
2.1. Quadro teórico de referência .....	54
2.1.1. O papel das artes no desenvolvimento e aprendizagem das crianças .....	54
2.1.2. O papel da expressão dramática em contexto educativo .....	57
2.1.2.1. A expressão dramática nas OCEPE .....	57
2.1.3. A criança e o jogo .....	59
2.1.4. O jogo simbólico e o “faz de conta” em idade pré-escolar.....	60
2.1.5. O jogo potencializador de desenvolvimento e aprendizagem .....	61

2.1.6. A expressão dramática no Jardim de Infância e o papel do educador .....	62
2.1.7. A área do faz de conta.....	64
2.2. Metodologia de investigação .....	66
2.2.1. Opções metodológicas .....	66
2.2.2. Contexto e participantes.....	67
2.2.3. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados .....	68
2.3. Procedimentos investigativos .....	70
2.4. Apresentação e análise de dados e discussão de resultados .....	71
2.4.1. Que dinâmicas para um simples lenço?.....	71
2.4.2. Que dinâmicas podem emergir de um fantoche?.....	77
2.4.3. Que dinâmicas podem emergir de um balde?.....	82
2.4.4. Que dinâmicas emergem de um pau de chuva?.....	87
2.5. Considerações finais .....	90
Conclusão do relatório.....	94
Bibliografia.....	97
Apêndices .....	1
Apêndice I – Reflexão de Prática Pedagógica Em Creche .....	2
Apêndice II – Reflexão de Prática Pedagógica Em Creche.....	4
Apêndice III – Planificação das Rotinas em Contexto de Creche .....	7
Apêndice IV – Grelha de Observação em Contexto de Creche.....	15
Apêndice V – Documentação Pedagógica.....	16

Apêndice VI – Reflexão de Prática Pedagógica em Jardim de Infância .....	4
Apêndice VII – Planificação do dia 10 de maio de 2021 .....	6
Apêndice VIII – Reflexão de Prática Pedagógica Em Jardim de Infância .....	7
Apêndice IX – Registos fotográficos do Projeto .....	10
Apêndice X – Reflexão de Prática Pedagógica Em 1.º CEB I.....	11
Apêndice XI – Reflexão de Prática Pedagógica Em 1.º CEB II.....	14
Apêndice XII – Documento de Autorização aos Encarregados de Educação .....	16
Apêndice XIII – Análise de Conteúdo dos Vídeos.....	18
Apêndice XIV – Grelha de Análise da Entrevista realizada à Educadora.....	32
Apêndice XV - Grelha de Análise da Entrevista das Crianças.....	1
Apêndice XVI – Tabela De Análise de Dados (Lenço).....	14
Apêndice XVII – Tabela De Análise de Dados (Fantoche).....	18
Apêndice XVIII – Tabela De Análise de Dados (Balde).....	20
Apêndice XIX – Tabela De Análise de Dados (Pau de Chuva) .....	25

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Alice (7 anos) a interagir com o objeto e a criar dinâmicas com os pares. ...	72
<b>Figura 2:</b> Maria (4 anos) coloca a toalha no chão. ....	73
<b>Figura 3:</b> Lara (3 anos) a fazer um jogo com o lenço. ....	74
<b>Figura 4:</b> Maria (6 anos) a desfilar. ....	76
<b>Figura 5:</b> Momento em que a investigadora apresenta o novo objeto.....	77
<b>Figura 6:</b> Interação entre pares na área da casinha com os fantoches. ....	78
<b>Figura 7:</b> Momento em que levam o fantoche ao cabeleireiro. ....	80
<b>Figura 8:</b> Maria (4 anos) e Lara (3 anos) a interagir com o objeto na área da casinha.	82
<b>Figura 9:</b> Interações entre pares com o balde na área da casinha.....	85
<b>Figura 10:</b> Interações entre pares com o pau de chuva. ....	88

## ABREVIATURAS

Jl – Jardim de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos de 2020/21 e 2021/22. Neste relatório é possível encontrar um percurso reflexivo daquelas que foram as experiências e vivências ocorridas no decorrer da minha formação ao longo dos quatro contextos distintos com os quais tive o privilégio de contactar na Prática de Ensino Supervisionada. Estas Práticas Pedagógicas (PP) ocorreram em diversos contextos: a primeira aconteceu em contexto de Creche, numa IPSS; a segunda aconteceu em contexto de Jardim de Infância, pertencente à rede pública; e as duas últimas ocorreram na mesma instituição, na rede pública, num contexto de 1.º CEB.

Ao entrar neste Mestrado, e desde o início da PP, tive como lema respeitar as crianças, nas suas diferenças, tendo em conta as suas características, os seus interesses, os seus ritmos e as suas vontades, partindo do princípio de que são seres capazes e que devem ter voz e autonomia na construção do seu conhecimento, acreditando que este processo só faz sentido se for construído para e com elas. As minhas práticas foram sempre sustentadas pela importância de seguir os interesses demonstrados pelas crianças e pela batalha de privilegiar os momentos de brincadeira livre como pilar de uma educação livre, contribuindo fortemente para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, este relatório reflete muito daquilo que acredito na educação de infância e no 1.º CEB, dando particular ênfase aos momentos de brincadeira e na forma como esta deve ser privilegiada em todos os contextos, fazendo a articulação com todas as restantes áreas do currículo.

De forma a apresentar um relatório cuidado e organizado, o documento em questão encontra-se dividido em duas partes distintas, sendo que na primeira está contemplada a dimensão reflexiva que se encontra subdividida em capítulos que pretendem espelhar cada percurso de forma refletida. Esta dimensão integra a reflexão da PP em Creche, onde se encontram refletidos os desafios e as aprendizagens que ocorreram neste contexto, bem como, se encontram focados pontos que assumem uma grande importância na adequação da ação pedagógica, como a importância dos momentos de rotina e é analisado o papel da observação e da avaliação neste contexto. Esta parte contempla, ainda, a reflexão em

contexto de Jardim de Infância que reforça a importância de escutar as crianças e os benefícios de utilizar a abordagem de projeto e espelha as experiências vivenciadas que contribuíram para a construção da minha identidade profissional. Para além disso, encontra-se a reflexão e análise daquilo que foi a PP em contexto de 1.º CEB, integrando pontos fundamentais como as expectativas de ser professor, a importância de observar, planificar, refletir e avaliar para adequar a ação pedagógica, os benefícios do trabalho colaborativo entre os agentes educativos e, por fim, mas não menos importante, os desafios de ser professor após a pandemia.

A segunda parte do relatório integra a dimensão investigativa, “A área do faz de conta e o desenvolvimento e aprendizagens de crianças em idade pré-escolar” onde se encontram espelhados todos os passos da investigação. Inicialmente, encontra-se o quadro teórico de referência que sustenta, de forma fundamentada, todo o estudo, seguindo-se a metodologia e, por fim, a apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados. Importa referir que se optou por utilizar nomes fictícios na referência às crianças, como forma de proteger a sua identidade.

Por fim, surge a conclusão do relatório que integra, de uma forma muito sincera, todos os aspetos que se tornaram fundamentais à conclusão desta etapa, bem como, os maiores desafios, as aprendizagens mais significativas e o impacto de todo este processo na construção da minha identidade profissional.

## PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA: REFLETINDO SOBRE AS VIVÊNCIAS DA INFÂNCIA

Nesta primeira parte, encontram-se as dimensões reflexivas dos quatro contextos da Prática de Ensino Supervisionada (PES) – Creche, Jardim de Infância, 1.º CEB I e 1.º CEB II. Por opção, as duas últimas encontram-se integradas, uma vez que decorreram na mesma instituição.

Deste modo, serão espelhadas todas as vivências experienciadas em cada um dos contextos que fizeram parte do meu crescimento profissional e pessoal e que contribuíram, significativamente, para o desenvolvimento de competências fundamentais durante este processo. Para uma organização mais cuidada, consideram-se os subtópicos devidamente identificados nos capítulos seguintes e que foram os principais alicerces no meu percurso de aprendizagem.

### CAPÍTULO I – O CONTEXTO DE CRECHE

#### 1.1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CRECHE

Parece-me pertinente começar por elucidar algumas das minhas expectativas<sup>1</sup> para esta PP, no início do processo. Tendo em conta que esta se deu num período desafiante para todos, durante uma pandemia, existiram alguns receios. Em primeiro lugar, a questão do toque e da exploração que, na minha opinião, é imprescindível ao bom desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, inerente a isso, o receio de não conseguir estabelecer a ligação que pretendia com as crianças. Depois, a falta de experiência nesta valência também era algo que me inquietava em relação à capacidade de contribuir com experiências educativas que fossem adaptadas ao grupo e que fossem igualmente enriquecedoras. Neste seguimento, considerava complexo desenvolver propostas educativas que respeitassem todas as necessidades e interesses das crianças destas idades.

---

<sup>1</sup> Ver Apêndice I – Reflexão Individual de 9 de outubro de 2020

Facilmente me senti mais segura, contando com o apoio da educadora cooperante, da minha colega de prática e da auxiliar de ação educativa que sempre se mostraram muito disponíveis a ajudar e a debater ideias. Neste sentido, esta segurança que era transmitida por parte de toda a equipa encorajou-me nos vários momentos da PP. A experiência que fui adquirindo ao longo do tempo fez com que me tornasse mais autónoma na dinamização das propostas, na observação das crianças e nos diversos momentos do dia-a-dia.

Contudo, houve outros momentos em que senti dificuldades tais como na redação de documentos que me foram sendo propostos ao longo do tempo bem como na implementação de estratégias de comunicação ao longo das intervenções. A abordagem *Reggio Emilia* preconiza a Pedagogia de Escuta, de modo a não bloquear o pensamento da criança ao longo das suas descobertas (Pereira, 2020), por isso, senti sempre bastante dificuldade em me expressar dado o receio que tinha de influenciar as explorações livres das crianças. No entanto, e apesar de este ser ainda um caminho longo, senti que evoluí bastante ao longo desta prática e que a mesma contribuiu bastante para a construção da minha identidade profissional e das aprendizagens que fui retendo com os desafios que fui enfrentando e superando gradualmente.

#### *Caracterização da instituição*

A PP em contexto de Creche, que decorreu durante o 1.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizou-se numa Instituição de Solidariedade Social em Leiria. Esta instituição dá resposta a duas valências, Creche e Educação Pré-Escolar (EPE) e é um contexto que desde 2019, se voltou para a inspiração na abordagem *Reggio Emilia* e que contava com uma equipa que sabia a importância de colaborar e trabalhar para o sucesso do desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

A abordagem *Reggio Emilia* surgiu em Villa Cella, uma localidade próxima de Reggio Emilia no Norte de Itália, em 1945. A mesma deu os primeiros passos logo após a 2.ª Guerra Mundial. Sentiu-se a necessidade de construir uma escola para crianças em que foi fundamental o apoio colaborativo das famílias. Esta abordagem tinha como principal objetivo inicial, contribuir para o sucesso educativo das crianças e lutar por uma igualdade

de oportunidades. Não se pode falar sobre esta abordagem sem focar o nome daquele que foi o principal impulsionador, Loris Malaguzzi, que assim que soube desta iniciativa decidiu ir observar acabando por se envolver na colaboração e construção da mesma. Esta abordagem vê a criança como ativa no seu processo de aprendizagem, capaz e independente e, por isso, tal como refere Lino (2007),

um dos principais pilares do modelo de Reggio Emilia é o sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças. (p. 95)

Em relação ao espaço físico da instituição, este também é bastante valorizado na abordagem *Reggio Emilia*, uma vez que é visto como o terceiro educador. Neste, prevê-se que se utilizem materiais naturais que levem as crianças a explorá-los e que a equipa educativa envolvida se mostre aberta a que esta exploração seja feita, ou seja, deixar as crianças agirem consoante as suas necessidades e interesses e respeitar o seu ritmo de aprendizagem. Contudo Malaguzzi (1998), privilegia três espaços, sendo eles: a *piazza*, o *atelier* e a sala de atividades. A *piazza* é um espaço que se situa no centro da instituição à volta da qual se encontram os restantes espaços. A importância deste espaço prende-se com o facto de salientar a interação, promovendo encontros, interação no grupo, relações sociais e a construção de histórias sociais, por parte das crianças, contribuindo para o desenvolvimento da identidade social e, no qual se podem desenvolver atividades que podem complementar o trabalho que é feito na sala de atividades, uma vez que “permite combinações ricas e possibilidades criativas no que concerne à exploração das diferentes linguagens simbólicas das crianças, através da experimentação de diferentes técnicas, instrumentos e materiais e da investigação de temas diversos.” (Malaguzzi, 1998, como citado por Araújo & Formosinho, 2013, p. 33).

Através do Projeto “Semear, regar, cuidar com valor(es)” conseguimos entender que a comunidade educativa pretende fomentar o jogo simbólico e, portanto, a representação de diferentes papéis, proporcionar experiências sensoriais, partilhar histórias e descobertas (Projeto Curricular, 2020).

### *Caracterização do Grupo de Crianças*

As catorze crianças com quem realizei esta PP tinham idades compreendidas entre os 10 e os 22 meses, sendo que oito eram do sexo feminino e seis do sexo masculino. Na sala da Creche I, todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa e, de um modo geral, era um grupo calmo, curioso, afetuoso, que procurava muito carinho não só junto dos adultos como também das outras crianças.

Embora considere que cada criança é um ser único e diferente de todos os outros, com necessidades, interesses, ritmos e motivações distintas, foi para mim importante aprofundar o conhecimento das características da faixa etária das crianças do grupo da PP em contexto de creche.

Ao longo dos dois primeiros anos de vida, principalmente nos primeiros meses, o desenvolvimento físico e sensorial do bebé é mais realçado do que em qualquer outro período. As crianças fazem uso dos seus cinco sentidos para se desenvolver e aprender. Nos dois primeiros anos de vida, a criança desenvolve bastantes capacidades cognitivas, por consequência da curiosidade do meio que a rodeia e pela necessidade de comunicação. A nível psicossocial, as crianças passam por inúmeras mudanças que se tornam importantes, começando por compreender a existência de um meio externo distinto do seu próprio corpo, onde podem agir e interagir. Aos dois anos, segundo Tavares et. al., (2007), a criança já tem a capacidade de dar respostas perante o contexto social e cultural em que se insere, sendo um dos passos mais importantes para a construção da sua própria personalidade.

É importante reforçar a ideia de que as crianças, nesta idade, de acordo com Post & Hohmann (2011, p. 43), se encontram na fase sensoriomotora e, por isso, o movimento físico assume um papel fulcral na aprendizagem. Neste momento, segundo os mesmos autores, as crianças ganham cada vez mais o sentido de si próprias, havendo uma crescente necessidade de se expressarem através da linguagem e de gestos, de movimentos corporais, de manipular objetos cada vez com mais facilidade e de estarem em constante deslocação de um lado para o outro. Neste sentido, é fundamental que o/a educador/a dê espaço e liberdade para que as crianças possam explorar, experimentar e errar, de modo a tornarem-se pessoas mais confiantes e com maior sucesso no seu

desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Tavares et. al. (2007), as crianças aprendem ao fazer e, assim, estabelecem os seus próprios limites, tomam consciência da medida da sua força física, tornando-se crianças mais autónomas e mais preparadas de desafio para desafio, aproveitando melhor cada experiência. A partir de um ano de idade, percebe-se a necessidade que a criança tem de querer mostrar o seu “eu”, a sua identidade, descobrindo-se a si enquanto ser singular e aos que a rodeiam, sendo que isto acontece de forma mais acentuada nesta faixa etária porque a criança começa a conhecer o meio que a envolve e a tentar entendê-lo, sendo de realçar que as relações que estabelecem com os pares, a partir deste momento, assumem um papel determinante.

De forma a relacionar este ponto com o domínio motor do grupo de crianças, é de referir que a maioria das crianças já tinha iniciado a marcha e já tinha capacidade de se movimentar com facilidade, de um lado para o outro bem como de subir e descer a superfícies mais altas. Nos terrenos em que era notável algum desnível, a maioria das crianças conseguia contornar a situação. Inicialmente, no grupo de catorze crianças, cinco ainda não tinham adquirido a marcha, sendo que no final da prática, faltava apenas uma criança iniciar e ainda se verificavam momentos de desequilíbrio. Através dos registos de observação, percebi que a maioria do grupo tinha muito interesse em colocar-se dentro de caixas, principalmente, nas caixas que se encontravam em cada oficina (p.e.: caixa dos carros, caixa das bonecas, caixas de papelão...), mostrando assim interesse pela ação dentro/fora.

Na semana de 12 a 17 de outubro, a educadora colocou caixas de cartão com diversos tamanhos na sala e deixou que o grupo explorasse sendo que as reações foram muito diversificadas, houve crianças que se colocaram dentro da caixa, outras transportavam-na, outras empilhavam as caixas umas nas outras e, houve ainda quem colocasse apenas um pé na caixa e a movesse de um lado para o outro (...) deste modo, “o bebé aprende acerca de si próprio e do mundo através do desenvolvimento da atividade sensorial e motora (...) o estágio sensoriomotor, definido por Piaget, é um estágio que se caracteriza

pela inteligência anterior à linguagem e ao pensamento e que potencia, sobretudo, a percepção e o movimento.” Caseiro, A. (Reflexão IV, 2020)<sup>2</sup>.

Nos momentos de alimentação, era perceptível a autonomia do grupo de crianças, com exceção de algumas que ainda não tinham capacidade para comer sozinhas, todas as outras se mostravam autónomas, mostrando, de forma crescente, a destreza da motricidade fina no momento de manipular os talheres. Contudo, no fim da PP já todas as crianças conseguiam comer de forma autónoma, ainda que nem todas conseguissem manipular os talheres, comiam com a sua mão. Uma das coisas que pude observar ao longo desta prática, foi o desejo que as crianças apresentavam em ser autónomas, sendo de extrema importância que os adultos estimulem este desejo e de realçar que, ainda que as crianças não consigam manifestar a sua satisfação/insatisfação de forma verbal, manifestam-no através de expressões faciais.

Em relação à comunicação e linguagem verbal, a maioria das crianças do grupo reproduzia sons para se expressarem, mas nem sempre era perceptível a mensagem que queriam transmitir. Ao longo das intervenções, notou-se algum desenvolvimento e aprendizagem relativamente ao vocabulário por parte de algumas crianças, como foi evidente na intervenção do dia 23 de novembro, em que se fez uma exploração sensorial com gelo e ao partir-se um pedaço de gelo, uma das crianças exclamou “iu-se!” [partiu-se] e, outra ao ver a água que escorria no tabuleiro disse “água”. De acordo com Wells (1986)

bebés e crianças, como todos os seres humanos, são «fazedores de sentido» (...) misturam gesticular, produzir sons, falar, olhar e ouvir num sistema de comunicação biunívoco que os integra na comunidade social e lhes permite participar nela como membros contribuintes.” (citado por Post & Hohmann, 2011, p.45)

---

<sup>2</sup> Ver Apêndice II – Reflexão de 20 de outubro de 2020

Ao longo de toda a prática, foram visíveis os progressos feitos no que se refere à linguagem, nomeadamente, quando a criança tinha necessidade de pedir alguma coisa, como por exemplo, no lanche da manhã apontar para os biberões da água e dizer “áua” [água], verificando-se uma crescente compreensão das palavras e das entoações vocais. O adulto apresenta-se como fundamental para o desenvolvimento verbal da criança, uma vez que, segundo Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) “o adulto desempenha o papel de «andaime», interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa.” (p. 11).

Como já foi referido anteriormente, as crianças nesta fase, expressam-se bastante através de expressões faciais e sons, seja para mostrar satisfação/desagrado por algo ou para manifestar as suas vontades ou necessidades. Este era um grupo que mostrava especial interesse pela expressão corporal, envolvendo-se com enorme satisfação nas provocações voltadas para a expressão motora e dançando sempre que ouviam música. Para além disso, este grupo gostava bastante de ouvir canções bem como acompanhá-las através de expressões sonoras. De acordo com Lopes da Silva et. al. (2016), as expressões devem ser consideradas uma “área básica, pois incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida” (p. 43).

Relativamente ao controlo dos esfíncteres, a grande maioria das crianças já ia ao bacio e alguns à sanita nos momentos de rotina<sup>3</sup>, particularmente, no momento de higienização posterior ao almoço e ao lanche, no entanto, todos eles dependiam ainda do uso da fralda a tempo inteiro. Na hora da sesta, não era notória a dependência de grande parte das crianças por qualquer objeto ou utilização da chupeta. De acordo com Portugal (1998), as rotinas e os tempos livres assumem-se como um dos principais potenciadores de desenvolvimento e aprendizagem nas crianças, defendendo que estes são momentos que constituem oportunidades promissoras para o seu desenvolvimento integral, uma vez que trabalham, de forma simultânea, o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo.

---

<sup>3</sup> Ver Apêndice III – Planificação das Rotinas

Em suma, é importante referir que os interesses das crianças se voltavam muito para ação dentro/fora, encher/esvaziar e tinham um profundo envolvimento pela descoberta do meio que as rodeava, demonstrando forte interesse pelas propostas que eram dinamizadas e pela procura do adulto de modo a sentir conforto ao longo do dia bem como da interação entre pares.

## 1.2. A GESTÃO DO TEMPO E DAS ROTINAS

As rotinas assumem-se como um dos principais pilares do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e esta foi uma das aprendizagens mais significativas e sobre a qual mais refleti no decorrer da PP em Creche. Assim, os momentos de rotina devem ser organizados de modo que as crianças “antecipem o que vai acontecer em seguida, embora suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais.” (Post & Hohmann, 2011, p. 15). Estes horários deverão dar possibilidade às crianças de explorar, treinar e ganhar confiança nas suas competências em desenvolvimento, permitindo-lhes saborear de uma experiência para outra. Neste sentido, é importante entrar em sintonia com os pais para que, principalmente, nos momentos de chegada e saída, as crianças sintam segurança, conforto e diversão. Estes momentos de rotina são planificados pelos adultos, mas devem ter como eixo central os interesses e necessidades das crianças para que estas tenham um sentimento de controlo e pertença. (Post & Hohmann, 2011, p. 15).

Ao longo da prática senti que os momentos de rotina eram bastante valorizados o que se refletia nas crianças, nas suas ações e comportamentos, sabendo estas que, por exemplo, quando era para ir almoçar se deveriam sentar no tapete para se proceder à higienização das mãos, sentindo-se um grande controlo do grupo neste momento. Para além disso, os momentos de rotina são extremamente importantes para estabelecer vínculo com a criança, por exemplo, no momento de trocar a fralda, tínhamos o cuidado de legendar o que fazíamos, ou seja, conversar com a criança sobre o que íamos fazer e estabelecer afeto com ela, de modo que sentisse que, naquele momento, estávamos totalmente com ela. Também nestes momentos se estabelecem ligações que facilitam o desenvolvimento e aprendizagem da criança uma vez que existem mais oportunidades de explorar, experimentar, tocar, entre outros, por isso, é importante que os adultos que a rodeiam estabeleçam rotinas com flexibilidade e sejam abertas a que estas descobertas aconteçam.

### 1.3. A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO, DOCUMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

A observação constante das crianças e o registo de dados é uma ferramenta crucial não só para a adaptação de recursos/estratégias/provocações ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como também se constitui como um processo autorregulador para a melhoria da prática do/a educador/a. Este contribui para o “conhecimento individualizado das crianças e molda não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e rotinas.” (Post & Hohmann, 2011, p. 15).

Sendo a observação<sup>4</sup> e o registo de dados a melhor ferramenta que os educadores têm para planificar, avaliar e para conhecer as crianças enquanto grupo e na sua individualidade, parece-me pertinente elucidar o quanto este processo foi importante e útil ao longo de toda a prática pedagógica. O facto de observarmos de forma constante, quer nos vários momentos do dia como, principalmente, nos momentos de intervenção ajudou-nos bastante no momento de pensar nas propostas educativas, de as adaptar de dia para dia e na construção da documentação pedagógica<sup>5</sup>. O processo de debater e planificar para as crianças dá-se a partir das observações que são feitas diariamente, servindo de mediador para o próprio educador, no sentido de adaptar as suas práticas consoante aquilo que regista, melhorando-as. Neste sentido, percebi que o facto de registar tudo o que achava ser pertinente me ajudou bastante no momento de reflexão diária e no momento de planificar de semana para semana.

No decorrer da PP, elaborávamos documentação pedagógica semanalmente com registos fotográficos e escritos das propostas realizadas e afixávamos na janela que os pais tinham acesso quando iam levar ou buscar os seus filhos. Optámos por colocar neste espaço para que os pais tivessem acesso, uma vez que, no decorrer deste período havia regras muito específicas em relação à Covid-19. Para além disso, colocávamos também no anexo onde

---

<sup>4</sup> Ver Apêndice IV – Grelha de observação

<sup>5</sup> Ver Apêndice V – Documentação Pedagógica

as crianças passavam a maior parte do seu tempo, ao seu nível, para que as crianças tivessem um contacto ativo com o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e colocávamos, também, no grupo de rede social onde eram partilhadas informações relevantes acerca das crianças.

Todos estes processos tornam-se contributos para a avaliação segundo a abordagem *Reggio Emilia* que de acordo com Sousa e França (2014), se torna “parte integrante de todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento, tendo o registo de observações um papel fundamental.” (p. 49). Deste modo, a documentação pedagógica é frequentemente utilizada como forma de avaliar as crianças porque a partir da mesma conseguimos ter a perceção do que a criança já tem capacidade ou não de fazer. O conceito de documentação, como é utilizado nas creches e nos jardins de infância em *Reggio Emilia*, é um “procedimento usado para tornar a aprendizagem visível para que ela possa ser relembrada, revista, reconstruída e reinterpretada como base para a tomada de decisões” (Edwards et al., 2016, p. 277). Do ponto de vista da abordagem *Reggio Emilia*, a documentação investigada pode divulgar os caminhos que as crianças estão a percorrer para aprender e os processos que estão a desenvolver em busca do significado (Edwards et al., 2016). Assim sendo, os registos diários de observação, quer seja em momentos de propostas ou não, a observação direta e amostras de trabalhos feitos pelas crianças fazem parte da documentação, desde que, “tenham o propósito de reunir traços de aprendizagem que proporcionem a reflexão e a interpretação.” (Edwards et al., 2016).

O método de avaliação utilizado na sala da Creche I passava pelo uso de documentação pedagógica que, como já foi referido anteriormente, é a forma de avaliar mais relevante em *Reggio Emilia*. Esta é construída pela educadora e também por nós, no período em que realizámos a nossa prática e inclui portefólios individuais, produtos individuais e/ou em grupo, nomeadamente, fotografias e observações que são feitas às crianças. Os registos fotográficos têm duas finalidades ao serem utilizados, sendo elas, de exposição na sala que é também vista como vantajosa pela abordagem de *Reggio Emilia*, e para a construção de um portefólio individual de cada criança. Para a exposição na sala, são selecionadas imagens das crianças retiradas ao longo das intervenções e afixadas ao nível das mesmas, de forma que tanto as crianças como os pais possam ter uma perceção do trabalho realizado. De acordo com Marchão & Fitas (2014), a criança deve ser vista como um ser competente que tem a capacidade de decidir e avaliar o seu percurso e as suas

aprendizagens, devendo o educador “promover práticas alternativas de avaliação das aprendizagens das crianças”. Surge assim, o portefólio que, segundo as mesmas autoras, é um “instrumento que promove a comunicação, a curiosidade, a partilha e a utilização do pensamento para atribuir significados” (p. 28). Em relação ao portefólio individual, este é construído com imagens apenas da criança a que se destina com o objetivo de elucidar a evolução da criança desde a sua entrada na sala até à sua saída. Deste modo, é importante olhar para a construção do portefólio como um trabalho de equipa entre todos os intervenientes no desenvolvimento e aprendizagem da criança, tendo em conta que este deve contar com a participação continuada da família e deve ser construído em conjunto com a criança. Pretende-se, assim, registar tudo o que a criança faz em determinado período e é uma ferramenta útil para a melhoria da minha prática enquanto educadora no sentido de pensar na pertinência das estratégias utilizadas, das provocações propostas, da gestão do grupo, do espaço escolhido para pôr em prática a atividade bem como a evolução da criança no seu desenvolvimento e aprendizagem.

O facto de a documentação estar ao dispor tanto das crianças como das famílias faz com que a relação escola-família seja bastante valorizada, uma vez que deste modo, ambos se envolvem no processo de ensino-aprendizagem.

Na construção do portefólio individual, senti que toda a documentação pedagógica que fiz anteriormente me ajudou bastante a aperfeiçoar o rigor exigido. Nele, constam as evoluções feitas por parte da criança a cada intervenção bem como a evolução que foi tendo na sua autonomia.

Por fim, a observação constitui-se como impulsionadora da ação, sendo que é parte integrante de todo o processo educativo e o acompanha desde o momento em que se planeia a intervenção até ao momento de avaliar. A avaliação, na EPE, assume-se como “integrante e indissociável da construção e desenvolvimento do currículo (...) é indiscutível assumi-la não só para identificar o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas também para melhorar e adequar a prática pedagógica e o seu contexto” (Formosinho, 2002, citado por Marchão & Fitas, 2014, p. 29).

A partir daí, o/a educador/a consegue adaptar a intencionalidade educativa ao grupo de crianças, de acordo com as suas características, interesses e necessidades, passando

depois por uma componente reflexiva de adaptação à melhoria da mesma que requer a observação, o registo, o planeamento, a intervenção em si, ao culminar com a avaliação que deverá ter o contributo das crianças através dos portefólios, por exemplo, que contêm amostras de trabalhos realizados pelas crianças. Marchão & Fitas (2014), reiteram esta afirmação, defendendo que a observação se constitui como a chave do processo de avaliação, uma vez que só a partir desta, com estratégias adaptadas às características das crianças e do grupo, é possível atender às suas necessidades contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagens das crianças, a partir de uma planificação e ação educativa e constante ajuste.

## CAPÍTULO II – O CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

### 2.1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Depois de uma primeira experiência em contexto de Creche, bastante diferente deste contexto que agora aqui se apresenta, esta segunda PP iniciou-se com alguns receios, mas também alguma ansiedade em conhecer o contexto e o grupo de crianças com o qual ia contactar.

### 2.2. CONTEXTO EDUCATIVO E RESPETIVOS INTERVENIENTES

A PP em Jardim de Infância decorreu numa instituição que pertencia à rede pública e que continha quatro salas de EPE e uma sala onde decorriam as Atividades de Animação e Apoio às Famílias (AAAF). Relativamente ao espaço exterior, tinha bastantes espaços verdes e encontrava-se tripartido: campo de futebol, parque infantil e labirinto.

#### *Caracterização do Grupo de Crianças*

O grupo de crianças é composto por vinte e cinco crianças, quinze do género feminino e dez do género masculino, das quais onze entraram pela primeira vez nesta instituição no início do ano letivo. Este grupo é heterogéneo, composto por crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Dentro das mesmas idades existem crianças em diferentes estádios de desenvolvimento e aprendizagem e com características e interesses distintos.

Na Sala 4, as crianças têm nacionalidade portuguesa e brasileira. De um modo geral, este grupo mostra interesse por: ouvir músicas; dançar; cantar; fazer desenhos e pinturas com tintas, lápis de cor e marcadores; fazer recortes; fazer construções com legos; brincar ao faz de conta; jogos relacionados com a área da matemática; inventar histórias; partilhar vivências; participar nas atividades propostas; jogos de movimento e de alguma competição; brincar livremente na natureza; e fazer investigações relacionadas com a natureza e com os animais. É um grupo que, no geral, apresenta bastante autonomia no que diz respeito às suas tomadas de decisão, escolhas, higiene e alimentação. É um grupo muito comunicativo e um pouco impaciente, uma vez que, as crianças demonstram em

inúmeras circunstâncias dificuldade em aguardar pela sua vez de comunicar, pois querem exprimir as suas ideias antes que outra criança o faça primeiro.

### 2.3. PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DOS 3 AOS 6 ANOS

O facto de a criança frequentar a EPE constitui-se bastante importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem, pois amplia o seu “ambiente físico, cognitivo e social” (Papalia & Feldman, 2013, p. 276). É, nesta fase, que as crianças enfrentam o seu estágio mais crítico, uma vez que são desenvolvidas aprendizagens fundamentais, nomeadamente, “atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Lopes da Silva et. al., 2016, p.4). Esta é a altura em que o desenvolvimento acontece de forma mais rápida, sendo que a “aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança”, sendo por isso impossível dissociar desenvolvimento e aprendizagem. (Lopes da Silva et. al., 2016, p. 8).

As crianças, em fase pré-escolar, encontram-se na segunda infância, fase em que se dão as mudanças mais significativas, principalmente, na forma como pensam e como atuam, daí que a linguagem seja mais fluente e o pensamento com características mais desenvolvidas. A autonomia começa, também, a ganhar maior relevância nesta fase dado que a criança começa a sentir necessidade de se afirmar nesse sentido.

Ao nível das habilidades motoras, estas vão apresentando uma maior evolução nesta faixa-etária e ao nível do desenvolvimento cerebral dá-se uma evolução bastante rápida principalmente marcada pela aquisição de aprendizagens de crescente complexidade e uma maior destreza ao nível da motricidade fina e grossa (Craig, 1996, como citado em Tavares et al., 2007, p. 52), que se vão desenvolvendo tanto mais quanto forem os estímulos a que está exposta. No que concerne ao desenvolvimento cognitivo, é também nesta fase que apresenta uma maior evolução, já que o pensamento é egocêntrico e, por isso, vai aumentando “a compreensão do ponto de vista dos outros” (Papalia & Feldman, 2013, p. 40).

O pensamento mágico e egocêntrico da criança foi tido em conta nas perspetivas cognitivas defendidas por Piaget que, segundo ele, a diferença que assume maior destaque

prende-se com o desenvolvimento do pensamento simbólico, em que a criança faz uma representação de objetos, ações ou comportamentos através de símbolos, envolvendo o uso de palavras, gestos e imagens. Segundo Piaget, este estágio denomina-se de pré-operatório, e ocorre entre os 2 e os 7 anos, sendo pautado “pelo desenvolvimento sequencial de uma ideia”. Importa ainda referir que este estágio se subdivide em dois subestádios, sendo eles o pré-conceptual (entre os 2 e os 4 anos) que se caracteriza, principalmente, pela função simbólica e o pensamento intuitivo que tem maior incidência a partir dos 4 anos e se prolonga até aos 7 anos (Tavares et al., 2007, p. 53).

O domínio psicossocial apresenta um papel preponderante na construção da identidade de género, dado que existem evidências, nomeadamente, do ponto de vista das perspetivas da aprendizagem que defendem que os “papéis de género aprendidos e adotados são o resultado do meio exterior e não apenas de fatores internos e biológicos” (Tavares et. al., 2007, p. 57). Deste modo, percebe-se que quer a biologia, quer a sociedade têm uma influência acentuada no desenvolvimento e na construção da identidade de género da criança bem como o contexto social e familiar em que a criança se encontra, principalmente, pelos pais e pelos agentes educativos. Por sua vez, a aprendizagem tem dado lugar a grandes mudanças “nos enfoques, processos e práticas educativas”, sendo definida como uma construção pessoal, que é o resultado de um processo experiencial, que se traduz numa alteração do comportamento relativamente estável (como citado em Tavares et al., 2007, p. 108).

|Desta forma, é importante ter em conta estes aspetos como uma referência não invalidando o respeito que o educador deve ter pelas características e os ritmos de cada criança.

#### 2.4. EXPECTATIVAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

Quando questionámos a educadora acerca da abordagem utilizada com o grupo de crianças, esta referiu que utilizava qualquer uma das metodologias, abordagens e modelos existentes tendo em consideração sempre os interesses e as necessidades de todo o grupo. Ao longo do período de observação, percebemos que se privilegiava a exploração e o diálogo entre a educadora e as crianças, questionando-as quanto ao que queriam saber. Nesta sala, existiam várias abordagens de projeto que eram trabalhadas ao longo do

tempo, conforme o que as crianças queriam investigar. Por isso, procurava-se perceber o que elas queriam saber, pesquisando em conjunto com elas e, fazendo, no fim, comparações entre as concepções iniciais e muitas vezes alternativas que as crianças tinham, antes de investigar, e o conhecimento que adquiriam no final de cada projeto. De acordo com Araujo (2021), torna-se fundamental “reconhecer e potencializar a curiosidade investigativa naturalmente presente na criança, incentivando os seus movimentos de busca, de descoberta, de experimentação e proporcionar que expresse seus pensamentos por meio de diferentes linguagens e compartilhe com outros seus pontos de vista” (p. 114). Por isso, o educador tem como principal papel reconhecer que a criança tem competência e curiosidade investigativa, partindo da aprendizagem de “a escutar, a ver, a observar e interpretar as suas ações, os pensamentos, as lógicas interrogativas e construtivas da criança” construindo contextos que privilegiem os “processos e procedimentos, que favoreçam as relações, os empréstimos de competências, as expectativas, as imitações (...)” (in Tornando Visível o Pensamento, 2014).

Assim sendo, a PP em EPE tornou-se bastante enriquecedora, na medida em que nos deu oportunidade de planificar para um grupo heterogêneo tendo em conta todos os parâmetros que implicavam uma boa gestão de tempo, do grupo e dos espaços tendo sido, por isso, bastante desafiante. Foi bastante importante para nós, enquanto novos membros do grupo, criar empatia com as crianças e perceber que estas também estavam recetivas às nossas interações e brincadeiras.

Saberia, à partida, que este seria um contexto totalmente diferente do anterior e, portanto, estava com particular curiosidade relativamente à forma como a educadora geria a heterogeneidade do grupo. Neste sentido, e tendo em conta a importância do respeito pelas diferenças, características e individualidade de cada criança e a flexibilidade exigida na planificação, a minha observação incidiu na forma como a educadora organizava os tempos e o grupo ao longo do dia, de forma a respeitar “o percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem” de cada criança (Lopes da Silva et. al., 2016, p. 8).

Ao longo das primeiras interações com o grupo e no decorrer do período de observação<sup>6</sup>, consegui perceber que a educadora não só tinha uma excelente gestão de tempo e de espaço com o grupo de crianças, como também me foi possível analisar a forma como esta respeitava todas as crianças, ou seja, fazia propostas adequadas a cada ritmo, interesses, necessidades e capacidades de cada criança. Enquanto futura educadora, reconheço a importância de valorizar a capacidade da criança para construir o seu próprio caminho de desenvolvimento e aprendizagem e, portanto, “encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Lopes da Silva et. al., 2016, p. 9).

## 2.5. DESAFIOS DA PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO

Planear consiste na elaboração de um plano, com determinados objetivos e estratégias para intervir enquanto a intervenção prevê a participação ativa do plano que foi previamente elaborado, de modo a atingir os objetivos propostos. Segundo Cardona et. al. (2021), “planear é fundamental para prever e antecipar o que é mais importante realizar, para promover as aprendizagens das crianças” e é a partir desta que o educador reflete e expressa as suas estratégias e intencionalidades educativas. Assim, podemos entender que existem três vertentes que são indissociáveis em que há uma interdependência que são: planear, agir (intervir) e avaliar. De acordo com os mesmos autores, este ciclo deverá ter sempre em atenção as características de cada criança e do grupo e deverá ser flexível para integrar a articulação entre as várias áreas de conteúdo.

O principal desafio com que nos deparámos ao longo da PP teve que ver com a forma como dinamizávamos as propostas. Ao longo das primeiras semanas, fomos alertadas pelo professor supervisor e pela educadora de que não se estava a notar a ludicidade nas nossas dinâmicas pedagógicas. Posto isto, mudámos logo a nossa estratégia e conseguimos perceber que nos faltava ludicidade e uma postura mais tranquila na nossa ação pedagógica.

---

<sup>6</sup> Ver Apêndice VI – Reflexão de Prática Pedagógica de 12 de abril de 2021

Assim, numa das nossas propostas<sup>7</sup> em que eu estava como atuante, decidimos recorrer a uma história como indutor das propostas e criámos a mascote do “Elmer – O Elefante Xadrez”, em 3D para dar a ideia de que a personagem principal iria contar a sua história na primeira pessoa. Este foi um momento de grande reflexão, como se pode ver no excerto seguinte:

Este foi um momento que me levou bastante à reflexão, principalmente, no que toca a utilizar estratégias diferenciadas adaptadas às crianças, na sua individualidade, e às características enquanto grupo, uma vez que, “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as suas finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” Caseiro, A. (Anexo 2 – Reflexão de prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância – 10 a 12 de maio de 2021)<sup>8</sup>

Percebi, desta forma, a importância de utilizar estratégias diferenciadas e a forma como estas influenciam a dinâmica do grupo. Para além de notar o maior envolvimento das crianças, entendi também que não tive de intervir muitas vezes para acalmar o grupo dado o seu interesse nas propostas, percebendo assim a postura que pretendo ter enquanto educadora de infância.

No que concerne à planificação, esta foi sempre elaborada tendo em conta os interesses, motivações e características das crianças, sendo que diferiu do contexto anterior, na medida em que as crianças verbalizavam e reuniam connosco com a finalidade de perceber quais as melhores opções para as propostas educativas. Assim sendo, destaco a flexibilidade das nossas planificações tendo sempre em conta a participação do grupo na sua elaboração, reconhecendo a criança como sujeito e agente do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Ao longo da PP, enquanto intervenientes, estimulámos o desenvolvimento e aprendizagem das crianças possibilitando-lhes que pensassem sobre as suas decisões, de modo que, “as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas (...) cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar

---

<sup>7</sup> Ver Apêndice VII – Planificação de dia 10 de maio de 2021

<sup>8</sup> Ver Apêndice VIII – Reflexão de 12 de maio de 2021

as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos” (Lopes da Silva et. al., 2016, p. 9).

### CAPÍTULO III: A CRIANÇA COMO O CENTRO DO SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM – A ABORDAGEM DE PROJETO

Desenvolvida por W. Kilpatrick nos Estados Unidos, em 1918, a metodologia de trabalho por projeto foi criada para “ser utilizada em qualquer nível educativo”, tendo maior incidência na educação pré-escolar (Vasconcelos et al., 2012, p. 8). Esta abordagem foi criada para que as crianças explorem o que pretendem e tem como objetivo principal “desenvolver a mente das crianças pequenas” (Katz e Chard, 2009, p. 7). Para além disso, baseia-se, segundo Vasconcelos (2011), “numa aprendizagem centrada em problemas; numa proposta de cooperação na multidisciplinaridade; numa orientação para os fins sociais da aprendizagem; num trabalho nas fronteiras do currículo através de projetos integradores, fazendo o currículo funcionar como um sistema” (p. 15). Deste modo, apresenta-se assim, o projeto que emergiu dos interesses das crianças e que decorreu ao longo da PP que revelou a agência das crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem, que se denomina *Vamos investigar as formigas!*

Ao seguir a abordagem de projeto, em contexto educativo, estamos a defender e a beneficiar, segundo Gonçalves e Rangel (2010), uma “educação motivada e aberta” que tem em conta os interesses, as questões e as interrogações que as crianças têm sobre o mundo e o contexto em que se inserem; “educação participada e partilhada” onde as crianças são envolvidas, tanto a nível conceptual como formal, nas planificações dos trabalhos a realizar; “educação cooperativa e em interação” – o grupo de crianças trabalha em conjunto e em cooperação, na organização do trabalho, na recolha de informações e matérias, entre outros aspetos; e “educação integrada e integral” em que os recursos são mobilizados para procurar as respostas e compreender o problema (pp. 23-24).

Ao longo do projeto, guiámo-nos pelos objetivos estabelecidos por Gonçalves e Rangel (2010) que se prendem com a motivação constante das crianças envolvidas, mantendo a curiosidade; o desejo de conhecer mais; o envolvimento das crianças na organização, na escolha e na planificação do projeto; fomentar a aprendizagem em interação, em colaboração/cooperação; promover a aprendizagem integrada e integral; e promover a

aprendizagem partilhada (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 25).

Em suma, esta abordagem permite que a criança seja livre, autónoma e independente fomentando o pensamento crítico e a tomada de decisões. Ao nível das aprendizagens, permite que estas vão sendo consolidadas ao longo do tempo, uma vez que prevê uma maior duração e, por isso, uma maior pesquisa acerca do que se pretende fazer. No fundo, este tipo de trabalho é cada vez mais valorizado, uma vez que, segundo Araujo (2021, p. 116), “tem proporcionado contribuições importantes ao trazer a ideia da problematização como um caminho para a aprendizagem, ao possibilitar que as crianças entrem em contacto com determinado assunto a partir da realidade”, o que lhes permite investigar partindo de diversos pontos de vista, que a observação seja mais atenta e que procurem soluções baseadas nas suas aprendizagens. Para que isso aconteça, o educador também deve mudar a sua conceção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a sua postura.

### 3.1. SITUAÇÃO DESENCADEADORA

A situação que desencadeou este projeto foi um passeio ao exterior da instituição<sup>9</sup>, no dia 16 de abril de 2021. Começou-se por desafiar as crianças a explorar o exterior da escola e, posteriormente, a desenharem, ao ar livre, todos os elementos da natureza que lhes despertassem a atenção. Ao longo da exploração, as crianças questionaram-se relativamente à vida e funções das formigas e qual a sua alimentação. Despertado o interesse, sentimos que este seria um projeto que fazia sentido ser desenvolvido, dada a envolvência e interesse do grupo.

### 3.2. PROBLEMATIZANDO: QUESTÕES ORIENTADORAS E INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO PROJETO

Após a decisão conjunta em iniciar este projeto, pensámos que seria melhor começar por questionar as crianças relativamente às preconcepções que tinham acerca das formigas. Depois de organizadas em pequenos grupos, começámos a questionar grupo a grupo

---

<sup>9</sup> Ver Apêndice IX – Fotografia do passeio

acerca do que gostariam de investigar ao longo do projeto, tendo surgido as seguintes perguntas: “O que comem as formigas?”; “As formigas voam?”; “Qual será a importância delas na natureza e na nossa vida?”; e, finalmente, “Onde as formigas fazem buracos?”. As concepções iniciais foram baseadas nas afirmações: “As formigas fazem buracos”; “Trabalham em equipa”; “Algumas têm a cabeça vermelha”; “As vermelhas são venenosas”; “São pretas”; “Têm olhos e antenas”. Posteriormente, surgiu a ideia, por parte das crianças, de se juntarem e, deste modo, organizaram-se em quatro grupos dando-lhes um nome e definindo uma questão que queriam ver respondida no final do projeto. A organização ao longo do projeto foi fundamental para que esta experiência fosse a mais proveitosa para todas as crianças e, por isso, decidimos que seria melhor criar grupos heterogéneos para que ficasse equilibrado, tendo colocado esta regra para que elas escolhessem os elementos para passarem à construção da mascote do grupo.

Tendo em conta as questões formuladas por cada grupo, as intencionalidades educativas do projeto prenderam-se com: i. Estimular os hábitos de pesquisa; ii. Fomentar o gosto pela descoberta do mundo que nos rodeia; iii. Explorar diferentes técnicas de expressão plástica; iv. Fomentar a cooperação; v. Envolver as famílias no processo de aprendizagem; vi. Envolver a comunidade educativa.

### 3.3. DO BRAINSTORMING AO PLANEAMENTO NA VOZ DAS CRIANÇAS

Depois de formuladas as questões, tínhamos de decidir onde se encontravam as respostas, sendo que as crianças sugeriram que se procurassem informações em livros, na internet e até em conversa com os seus pais. Demos, assim, início à construção do *brainstorming* na parede<sup>10</sup> dispondo os materiais e informações em conjunto com as crianças e da forma que lhes fazia mais sentido, acompanhando com as suas vozes. No decorrer do projeto, foram vários os momentos em que as crianças trocaram ideias umas com as outras e experiências vivenciadas, principalmente, em contexto familiar. Fomos planificando com o grupo, de semana para semana, tentando discutir ideias, o que estava em falta e fazíamos

---

<sup>10</sup> Ver Apêndice IX – Fotografia da planificação

um balanço da investigação, de modo, a receber o feedback do grupo e elas a receberem o nosso.

Ao questionarmos as crianças acerca do que sabiam, recebemos respostas como “as formigas fazem buracos”, “trabalham em equipa”, “algumas têm a cabeça vermelha e, por isso, são venenosas”, “são pretas”, “têm olhos e antenas”. Posteriormente, as crianças juntaram-se e decidiram o nome que queriam dar ao seu grupo e qual a questão que queriam investigar.

#### 3.4. A AGÊNCIA DA CRIANÇA: EXECUÇÃO DO PROJETO

O grupo *Amigos da Formiga* iniciou a pesquisa em livros para poder responder à questão – “O que comem as formigas?”. Com a exploração dos diversos livros descobriram que as formigas comem, por exemplo, pão e fruta fresca<sup>11</sup>. Após a exploração dos livros, o grupo quis ir ao exterior para poderem observar as formigas a levarem pedacinhos de pão para os seus formigueiros. No decorrer da investigação, foi notória a divergência de opiniões existente relativamente ao que as formigas comem, uma vez que a Maria afirmava que “as formigas comem saladas!” e o Bernardo retaliava, dizendo “não comem nada, elas comem folhas!”. Assim, as mestrandas observaram a ação, não intervindo, de modo a perceber até que ponto as crianças conseguiam resolver a divergência de ideias/opiniões. Posteriormente, as crianças, com a ajuda das mestrandas, procuraram informações nos livros e perceberam que, afinal, as formigas comem pão, fruta fresca e bebem bastante água. Durante este momento, as crianças mostraram vontade em colocar pão perto dos formigueiros para perceber de que forma decorria o processo. Neste momento, as mestrandas levaram as crianças para o exterior, dando-lhes pedaços de pão para que elas colocassem perto do formigueiro e, rapidamente, foi possível observar as formigas a irem buscar o pão e a levar para dentro do formigueiro<sup>12</sup>. A Maria disse “então, mas elas são tão pequenas... como é que elas conseguem levar o pedaço de pão para dentro do formigueiro? O pão é maior do que elas!” e uma das mestrandas explicou “elas

---

<sup>11</sup> Ver Apêndice IX – Grupo a pesquisar em livros

<sup>12</sup> Ver Apêndice IX – Fotografia do pão colocado no formigueiro pelo grupo

trabalham em equipa também por isso, para conseguirem, todas juntas, levar as coisas mais pesadas para junto das suas colónias. Não é incrível?” ao que a Maria respondeu “É muito incrível!”.

O grupo *Amigos da Natureza* iniciou a pesquisa em livros para poderem responder à questão – “As formigas voam?”. Descobriram, após a pesquisa, que as formigas voam, mas não são todas, as formigas procuram sítios para fazer novos formigueiros e, assim que pousam nos novos formigueiros perdem as asas, denominando-se formigas rainhas<sup>13</sup>. No decorrer da investigação, este grupo mostrou-se particularmente interessado em apanhar formigas e senti-las na sua mão. Assim, ao longo do processo foram questionando-nos relativamente ao facto de haver formigas maiores e outras mais pequenas, havendo até quem dissesse que havia formigas bebés. Mais tarde, percebemos que as formigas quando nascem são vermelhas e, só mais tarde, ficam pretas. As crianças mostraram-se bastante envolvidas na investigação e curiosas para saber mais acerca das formigas<sup>14</sup>.

O grupo *As Super Formigas* quis saber mais acerca da função das formigas e perceberam que as formigas têm uma grande importância quando fazem os seus buracos, uma vez que constroem caminhos, debaixo da terra, que facilitam na passagem da água. Para além disso, descobriram também que elas cortam folhas – que levam para dentro dos formigueiros – para se alimentarem, a elas e às suas colónias. Ao longo da observação, a Beatriz dizia-nos “antes, eu tinha medo das formigas, de mexer nelas... desde que sei mais sobre elas, já não tenho medo e até gosto de agarrar muitas”. Esta criança apanhou bastantes formigas, que mais tarde foram entregues à natureza, para observar melhor dentro da sala<sup>15</sup>. No dia em que se preencheu a tabela com as características da formiga, a Joana mostrou vontade em ficar dentro da sala a continuar a observar as formigas<sup>16</sup>.

---

<sup>13</sup> Ver Apêndice IX – Fotografia do grupo a observar o formigueiro

<sup>14</sup> Ver Apêndice IX – Alice a fazer uso da lupa para observar as formigas

<sup>15</sup> Ver Apêndice IX – Joana a observar as formigas

<sup>16</sup> Ver Apêndice IX – Joana a observar as formigas com o auxílio da lupa

Quando questionada acerca do que observava, apenas respondeu “eu gosto de olhar para elas”, ao que a mestranda respondeu “então, estás a ver como elas interagem umas com as outras?” e ela “sim! Elas andam sempre juntinhas”.

O grupo *Investigadores da Formiga* iniciou a pesquisa para poder responder à questão – “Onde as formigas fazem buracos?”. Para isso, foram ao exterior da sala observar as formigas e, posteriormente, exploraram diversos livros também no exterior. Descobriram que as formigas fazem buracos na terra, nas árvores, nos troncos das árvores e em pedras. O Pedro, porta-voz do grupo, pediu para ler as informações que vinham nos livros aos colegas, tendo sido notória a atenção do restante grupo ao que ele dizia, questionando-o relativamente aos sítios onde as formigas fazem buracos<sup>17</sup>. Após a leitura de Pedro, a Maria afirmou “Agora já sei onde as formigas fazem os seus buracos! Eu pensava que era só na terra!”, ao que a Alice disse “Pois é, as formigas fazem buracos na terra, nas pedras e nos troncos!”.

### 3.5. AVALIAÇÃO AUTÊNTICA: VISIBILIZANDO AS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS E DIVULGANDO O PROCESSO E OS RESULTADOS

Os grupos foram questionados relativamente à forma como gostariam de partilhar as suas descobertas sobre as formigas e foi sugerido pelas crianças apresentar ao grupo de crianças da sala 3 e criar um vídeo para enviar aos familiares, uma vez que, devido à pandemia que atravessávamos, não foi possível a ida dos pais à instituição<sup>18</sup>.

Desta forma, a avaliação do projeto foi realizada ao longo dos diálogos que emergiram da investigação, tendo sido fundamental todos os registos recolhidos no decorrer da mesma. No decorrer da apresentação do projeto, o grupo precisou de ter alguma orientação por parte dos adultos envolvidos para conseguir responder. Assim, uma das mestrandas questionou: “então, o que comem as formigas?” e o Pedro e a Joana responderam “folhas, água, pão e frutas”. De seguida, questionou-se “então e como

---

<sup>17</sup> Ver Apêndice IX – Pedro a ler aos colegas

<sup>18</sup> Ver Apêndice IX – Apresentação do projeto às salas de JI

descobriram isso? Contem aos colegas” e a Alice respondeu “nós vimos nos livros as formigas e depois fomos ao formigueiro, colocamos pão e as formigas levaram lá para dentro”. Posteriormente, a Maria deslocou-se para junto do brainstorming e começou “nós descobrimos que algumas formigas voam e essas são as rainhas, mas só ganham asas quando saem do formigueiro e perdem-nas quando constroem nova casa”.

As crianças sentiram-se envolvidas no processo de desenvolvimento e aprendizagem e isso foi notório na resposta clara ao que a investigação dizia respeito, quando questionadas pelos colegas da outra sala. Na minha opinião, a divulgação do projeto constituiu-se como uma barreira para algumas crianças que foi claramente superada, uma vez que demonstraram lembrar-se de tudo o que descobriram e tiveram entusiasmo em partilhar com os seus pares.

Este projeto constituiu-se fundamental para o meu crescimento profissional, na medida em que consegui perceber que é necessário dar tempo e espaço às crianças para que revelem aqueles que são os seus interesses e, portanto, é necessário haver tempo para que experimentem; as aprendizagens entre grupos são uma mais-valia, porque se constituem como momentos muito ricos de partilhas de ideias e contribuem para a motivação das crianças. No fundo a maior aprendizagem que fiz no decorrer deste projeto recai sobre a importância de praticar a escuta ativa e dar voz à criança, permitindo que ela faça parte do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para além disso, percebi que o envolvimento das famílias é fundamental, na medida em que, no decorrer do projeto, pedimos às crianças que questionassem os pais sobre as suas dúvidas, para além de procurarmos as respostas em livros, tendo sido a forma que encontramos de envolver os pais no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No final, foi-lhes enviado o vídeo da apresentação para que ficassem próximos mesmo não estando presentes fisicamente. De acordo com Lopes da Silva et. al. (2016), as crianças são as principais mediadoras entre a escola e a família, uma vez que as experiências que realiza no JI têm também uma grande influência nas relações familiares porque a criança lhes transmite o que faz e o que aprende, contribuindo desta forma para o interesse das famílias em participarem no processo educativo das crianças e, conseqüentemente, para uma maior ligação com o contexto educativo que a criança frequenta.

## CAPÍTULO IV – O CONTEXTO DE 1.º CEB

A presente parte do relatório tem como principal objetivo refletir acerca do meu percurso nos contextos de 1.º CEB – 1.º e 4.º ano, bem como espelhar aqueles que se constituíram como os momentos mais significativos na minha passagem neste contexto. Desta forma, este capítulo irá assentar em quatro tópicos: *i) Ser professor: expectativas; ii) A importância de observar, planificar, refletir e avaliar: adequar a ação pedagógica; iii) Trabalho colaborativo entre os agentes educativos.*

A prática pedagógica em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos contextos de 1.º e 4.º ano, realizou-se no decorrer do ano letivo 2021/2022 sendo que, a prática pedagógica em 1.º ano decorreu entre setembro e janeiro de 2022 e a de 4.º ano, entre fevereiro e junho de 2022. A turma de 1.º ano era composta por 24 alunos com idades compreendidas entre os 5-7 anos e a turma de 4.º ano continha 20 alunos na faixa etária dos 9-11 anos. Embora na mesma instituição, foi possível contactar com duas realidades muito distintas que pretendo mostrar no decorrer da presente reflexão. O contexto não me era totalmente desconhecido visto ter realizado a minha prática pedagógica da licenciatura naquela instituição, embora tivesse coincidido com a altura em que começámos a viver a situação pandémica, diminuindo bastante o contacto quer com os alunos, quer com a equipa pedagógica.

A escola localiza-se no centro de Leiria, pertencendo a um Agrupamento de Escolas da rede pública. Situa-se numa zona calma e com a vantagem de ter, relativamente perto, recursos que podem ajudar ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

### 4.1. SER PROFESSOR: EXPECTATIVAS

Acerca da presente temática, lembro-me dos receios que comigo trazia aquando do início da prática no 1.º CEB. Achei sempre que não iria ser capaz dada a complexidade dos conteúdos trabalhados e por saber que, embora existam fases muito importantes na vida das pessoas, o 1.º CEB constitui-se sempre como um período de grandes recordações, uma vez que é a altura em que se começa a desenvolver, com maior incidência, a autonomia e onde nos são dadas as bases para o futuro. É comum ouvirmos relatos mais e menos positivos sobre as experiências do 1.º CEB e, muitas vezes, até existem períodos

da vida em que sentimos que não nos recordamos tão bem, mas normalmente, existem sempre muitas memórias desta época.

Desta forma, esta mudança de contexto veio carregada de medos, incertezas, ansiedade e, ao mesmo tempo, uma enorme curiosidade de descobrir e de conseguir perceber, também, até onde eu própria me conseguiria desafiar. Constituiu-se como principal preocupação encontrar estratégias pedagógicas centradas nos alunos, ou seja, nos seus interesses, nas suas características e o meu maior receio era ser uma professora transmissiva e focada apenas no produto final e na aquisição de todos os conteúdos previstos para cada ano de escolaridade. Para além disso, ansiava bastante por perceber a dinâmica no 1.º CEB bem como as ações do processo educativo.

Inicialmente, senti-me muitas vezes insegura porque o contexto no 1.º CEB é muito mais “assustador” na medida em que sentimos que os alunos conseguem, com maior facilidade, perceber os nossos erros e, enquanto professores, sentimos muitas vezes, equivocadamente, que não podemos errar. Embora estivesse a iniciar numa turma de 1.º ano e a mesma fosse muito idêntica ao contexto de JI, senti-me muitas vezes angustiada. No decorrer desta prática pedagógica, senti muitas vezes que não iria ser capaz de encontrar estratégias que fossem ao encontro das necessidades dos alunos e que não iria conseguir transmitir-lhes o conhecimento necessário para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

O 1.º ano foi talvez dos períodos em que saía, mais vezes, angustiada e a pensar que estratégias poderia alterar para que os resultados fossem mais satisfatórios. Senti, muitas vezes, que os alunos sabiam, por exemplo, identificar os ditongos e que sabiam lê-los porque nos davam sinais disso e, posteriormente, quando por algum motivo era necessário avaliar os seus conhecimentos, percebíamos que o nível não era, de todo, aquele que esperávamos<sup>19</sup>. Foi, por isso, um dos maiores desafios da minha vida e embora a cooperante estivesse constantemente a alertar-nos para o facto de a peculiaridade deste ano de escolaridade ser exatamente esta imprevisibilidade e nos acalmar bastante, em muitas situações fiquei desconfortável, muito ansiosa e muito desconfiada se realmente

---

<sup>19</sup> Ver Apêndice X – Reflexão de 10 de novembro de 2021

aquelas eram as estratégias certas para o grupo. Desta forma, foi uma grande surpresa, uma vez que sempre achei que o 1.º ano iria ser o ano menos desafiante do 1.º CEB, mas foi também uma agradável experiência e senti, algumas vezes, aquela magia de ver nos olhos dos alunos o momento em que se dá o “*click*” e começam realmente a interligar os pontos e a compreender os conteúdos.

Neste sentido, ambos os contextos no 1.º CEB se constituíram como um desafio inicialmente, dado o período de adaptação. É sempre uma fase carregada de ansiedade, na medida, em que me estava constantemente a questionar: *será que os alunos gostam de mim?; será que eles conseguem perceber que estou disponível para auxiliá-los no que for necessário?; será que a minha postura está a ser a melhor?;* eram várias as minhas inseguranças e os meus receios, quer na forma de abordar os alunos, sendo que todos eles eram diferentes e não sabia se as minhas escolhas eram as mais corretas. Com o passar do tempo, percebi que a adaptação correu bem e que eles demonstravam gostar quer de mim quer da minha colega, e isso refletia-se enquanto estávamos a dar aula.

Um dos principais papéis do professor e uma das questões que mais me inquieta nesta profissão prende-se com o facto de conseguir manter os alunos motivados. Não basta haver uma predisposição para a aprendizagem proveniente dos parâmetros de desenvolvimento previstos para a sua faixa etária, é importante motivar para que aprendam mais e melhor. Deste modo, a ação do professor tem um grande impacto na motivação dos alunos. Existem diversos fatores que influenciam a motivação do professor que, segundo Guimarães & Boruchovitch (2004), se considera como “uma característica vinculada à personalidade, mas é vulnerável a fatores socio-contextuais como, por exemplo, o número de alunos em sala de aula, o tempo de experiência (...), a idade, as interações com a direção da escola, as concepções ideológicas” (p. 147). No decorrer desta prática, foram vários os momentos em que me questionava até que ponto é que as propostas e as estratégias que usava eram as adequadas às necessidades e características do grupo para, deste modo, os motivar, tal como referi num dos momentos reflexivos<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Ver apêndice XI – Reflexão de 23 de março de 2022

O meu principal objetivo no decorrer deste percurso foi tornar as aprendizagens dos alunos significativas, o olhar para a aprendizagem como um processo leve e o facto de ser muito insegura em relação às minhas capacidades levava a um receio extremo de que os alunos se desinteressassem e desmotivassem. Desta forma, um dos pontos que tentava sempre evidenciar no decorrer da minha ação pedagógica era o foco no aluno e acreditar nas suas capacidades para que eles também confiassem em mim. Deci et al (1981, como citado em Guimarães & Boruchovitch, 2004), corroboram a ideia supramencionada, referindo que

os professores facilitadores da autonomia de seus alunos nutrem suas necessidades psicológicas básicas de autodeterminação, de competência e de segurança. Para que isso ocorra, eles oferecem oportunidade de escolhas e de feedback significativos, reconhecem e apoiam os interesses dos alunos, fortalecem sua auto-regulação autónoma e buscam alternativas para levá-los a valorizar a educação (p. 148).

Para além disso, tive sempre presente que cada aluno tem as suas características e interesses, tendo em atenção os diversos contextos de cada aluno. O professor deve também ter presente que cada aluno tem o seu próprio ritmo e que nem todos têm a mesma predisposição para a aprendizagem, questionamento e exploração, devendo por isso respeitar os diferentes processos de ensino-aprendizagem com respeito pela criança.

Como nada se faz individualmente e este foi um processo assente no trabalho de equipa, apoiei-me sempre na minha colega de prática pedagógica, a Ana e foi uma grande ajuda, porque ela tinha uma forma mais prática de pensar e agir no decorrer da sua ação pedagógica, o que me trouxe inúmeras aprendizagens. No entanto, tive também a sorte de contar com o apoio das professoras cooperantes que me acompanharam no decorrer deste processo que, cada uma com a sua forma de ser, sempre se mostraram bastante disponíveis para ajudar e muito recetivas à mútua aprendizagem. Conteí, ainda, com o apoio da professora supervisora que também deu *feedbacks*, atempadamente, oportunos e adequados que me ajudaram imenso a adequar a minha ação pedagógica. Como referem Martins & Gonçalves (2016), “o papel do supervisor (incluindo o supervisor da instituição

formadora e o orientador cooperante) é fundamental na criação de ambientes facilitadores de desenvolvimento e autonomia do estagiário, no seu crescimento enquanto pessoa e profissional” (p. 574).

A comunidade educativa tem vindo a sofrer alterações com o passar dos anos e, portanto, espera-se que o professor acompanhe essa mudança e que os novos paradigmas educativos se afastem, cada vez mais, do modelo transmissivo que se centra no professor e que passe a centrar-se no aluno. O maior desafio dos professores contemporâneos prende-se com a capacidade de inovar e se adaptar, de forma, a dar respostas adequadas às exigências que aparecem, frequentemente, no quotidiano. Assim, o professor deve ter uma grande capacidade de decisão, uma vez que, todas elas influenciarão aquilo que transmite aos seus alunos. Marújo, Neto (2011) e Beraza (2000, como citado em Carvalho, 2016) corroboram a afirmação defendendo que “o docente deve estar ciente daquilo que representa, nunca se esquecendo que o aluno aprende, essencialmente, através da sua imagem projetada” (p. 16). Deste modo, o professor constitui-se como um ator e uma referência em que grande parte das suas ações terão um grande impacto nos alunos, principalmente, na apreensão de atitudes e valores.

No decorrer das práticas em ambos os contextos de 1.º CEB, entendi o poder da observação, da planificação, da construção de recursos e da importância destes serem adequados ao grupo, da importância da avaliação, que abordarei mais adiante, e do poder da reflexão. Como já referi anteriormente, duvidei sempre das minhas capacidades e das competências que me faltavam para ser a professora de 1.º CEB que idealizava. Assim, percebi que a única forma de colmatar essas dificuldades era trabalhar muito, fora da aula, para que me pudesse preparar o melhor possível para o momento da ação pedagógica. Desta forma, procurei explorar os documentos que orientam os professores, tais como as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, fiz múltiplas leituras que me ajudaram a fundamentar e a justificar, cientificamente e didaticamente, as minhas estratégias pedagógicas. Por conseguinte, foi possível adequar as minhas estratégias ao grupo, no decorrer deste período. Percebi, após refletir, que o trabalho do professor acontece, maioritariamente, fora do contexto de sala de aula e que a observação é uma ferramenta crucial para que consigamos conhecer o grupo, as suas características e necessidades, para que nos seja possível de adequar as estratégias da melhor forma no momento de planificar e construir os recursos. Para além de todas estas

etapas, é crucial preparar e repensar a dinâmica que se pretende e que faz mais sentido no decorrer do tempo letivo.

A reflexão assume, assim, um papel preponderante na adequação da ação pedagógica do professor, contribuindo para a sua evolução enquanto profissional da educação e para consequente sucesso dos alunos. Dias (2009) refere que “a reflexão será uma maneira de encarar e responder aos problemas, um processo que implica intuição, emoção, paixão e que exige ao sujeito responsabilidade, abertura de espírito e sinceridade” (p. 32). Refletir constitui-se, assim, como um processo que nem sempre é fácil na medida em que nos vemos confrontados com aquilo que não correu tão bem e por isso é um processo em que o professor reflete sobre a aprendizagem e assente no pensamento acerca daquilo que se pretende e do caminho que se está a traçar. O papel do professor passa também por proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem que os levem a refletir, tais como a aprendizagem cooperativa e os trabalhos em grupo, de forma a refletirem sobre as decisões tomadas e defendidas. Sá-Chaves (2002) e Marques (2003, como citado em Dias, 2009) defendem que “este modelo, centrado na prática e utilizando o diálogo, a reflexão conjunta sobre o observado e o vivido, tem um potencial enorme para o desenvolvimento profissional” (p. 32).

O professor possibilita ao aluno, através deste modelo, um papel ativo na construção do seu conhecimento, dando-lhe as ferramentas necessárias para superar os desafios, já que o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja,

o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador (Bulgraen, 2010, p. 31).

O professor deve, por isso, assumir o seu papel de ensinar tendo em consideração os contextos e experiências de cada aluno, uma vez que todos esses fatores interferem no processo de ensino-aprendizagem. A mesma autora refere ainda que

o professor deve estar ciente de que não basta tratar somente de conteúdos atuais em sala de aula, mas sim, também, resgatar conhecimentos mais amplos e históricos, para que os alunos possam interpretar suas experiências e suas aprendizagens na vida social (p. 32).

Pretende-se, assim, que a ação pedagógica assuma um papel mediador em que sejam problematizados os conteúdos sistematizados, articulando com as experiências de vida de cada aluno e dos acontecimentos que ocorrem na sociedade atual, correspondendo assim às exigências do ensino contemporâneo.

#### 4.2. A IMPORTÂNCIA DE OBSERVAR, PLANIFICAR, REFLETIR E AVALIAR: ADEQUAR A AÇÃO PEDAGÓGICA

A minha falta de experiência neste contexto levou-me a procurar estratégias que me auxiliassem no combate às minhas dificuldades. Surge, desta forma, a necessidade de observar o grupo como um todo e cada aluno, na sua individualidade. Considero que as primeiras semanas de observação na prática pedagógica se constituem como fundamentais, na medida em que nos permite não só observar a ação pedagógica da professora cooperante como, também, ter uma maior proximidade com o trabalho desenvolvido pelos alunos, dando-nos a possibilidade de recolher o maior número de dados para, futuramente, adequarmos a nossa ação pedagógica. Através da observação conseguimos perceber quais os comportamentos dos alunos, a forma como se envolvem no seu processo de ensino-aprendizagem e os vários momentos que acontecem em contexto de sala de aula. Estrela (1994) corrobora a importância da observação para a adequação da ação pedagógica do professor, sublinhando “a importância que assume a observação dos comportamentos no processo de ensino-aprendizagem” (p. 128).

No decorrer da prática pedagógica, percebi que o professor deve observar os alunos de forma contínua, ou seja, desde o início do processo até ao final, uma vez que os comportamentos e os momentos sofrem mutações no decorrer do ano letivo. Desta forma, o professor tem a capacidade de alterar, sempre que sinta necessidade as suas estratégias de acordo com as características, interesses e necessidades dos alunos. A par da

observação, no decorrer da prática pedagógica do 4.º ano, sentimos que era necessário mudar a planta da sala, ou seja, colocar outra disposição das mesas e cadeiras e alterar os lugares dos alunos. Mais uma vez, tivemos de recorrer à observação e reflexão entre todos os agentes educativos envolvidos para que conseguíssemos perceber qual a melhor forma de gerir a sala de aula. Ainda assim, a disposição que decidimos inicialmente foi sofrendo alterações até ao final do ano porque fomos avaliando os sinais que os alunos nos davam, no decorrer das aulas.

Enquanto estagiária, foi muito importante sentir que a professora cooperante nos depositava esta confiança e que nos dava asas para testar e aprender com os nossos erros, embora tenham sido positivas todas as mudanças que ocorreram. Estrela (1994), reforça que “a observação espontânea, não requerendo treino prévio do observador, deixa o estagiário entregue a si próprio: às suas projecções, aos seus fantasmas, aos seus quadros conceptuais mais ou menos limitados e limitadores”, dando ênfase à ideia de que o estagiário precisa colocar o que pensa em prática e retirar as suas próprias ilações partindo do *feedback*, direto ou indireto, dos alunos (p. 57).

No primeiro contexto em que contactei no 1.º CEB, fiquei na expectativa de que iria apenas observar, no entanto, percebi que era possível observar e interagir, simultaneamente, com os alunos o que me deu bastante segurança, dado que, no decorrer das minhas práticas futuras terei que assumir o papel de observadora e professora, em simultâneo. Com o tempo, fomos percebendo que a professora cooperante nos deixava auxiliar os alunos nas tarefas, principalmente, quando tinham dúvidas e dificuldades e, embora, inicialmente lhes disséssemos para perguntarem à professora titular, com o decorrer do tempo, passámos também a ajudar nesse sentido. Este passo foi fundamental para me aproximar dos alunos e assim tornar o meu papel mais ativo no auxílio aos alunos e à professora cooperante.

No contexto de 4.º ano, sinto que demorou um pouco mais até nos envolvermos na interação com os alunos porque era uma turma atípica, na medida em que tinha muitas medidas de suporte à aprendizagem e sentimos a necessidade de observar um pouco mais. Ainda assim, conseguimos coadjuvar quer os alunos quer a professora cooperante e senti que essa aproximação auxiliou bastante no momento em que planificámos, uma vez que

nos foi possível perceber algumas estratégias de resolução dos alunos e, portanto, prever com maior incisão o que poderia acontecer no decorrer das aulas.

A planificação constitui-se como um dos maiores alicerces na prática profissional dos professores, uma vez que é a fase em que o professor toma as suas decisões pedagógicas bem como os recursos que irá utilizar. No decorrer da planificação, o professor decide, também, o que e como avaliar. No momento de planificar, o professor toma decisões que irão influenciar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos já que visa o desenvolvimento de capacidades e aprendizagens significativas, dando alguma segurança ao professor na medida em que consegue evitar, de alguma forma, que algo não corra tão bem. De acordo com Dias (2009),

planificar implica refletir sobre intencionalidades, prever âmbitos e modos de intervenção com coerência e significado educativo, considerar diferentes contextos culturais, múltiplas características/histórias pessoais das crianças e implicar cada criança na construção da sua própria história, facilitando diversas experiências e tipos de manifestações e interações (p. 31).

A planificação contém a intencionalidade pedagógica do professor bem como as aprendizagens que pretende desenvolver, as ideias e os objetivos que o professor utiliza para estruturar e ordenar o curso da ação. Neste sentido, o professor ao planificar deve ter em conta o espaço em que a ação irá decorrer, os métodos de ensino que se constituem como adequados ao grupo, a gestão de tempo e, principalmente, um ambiente que se torne favorável à aprendizagem e onde seja possível avaliar.

Embora a planificação seja importante, prevê-se que esta seja flexível na medida em que podem surgir alterações no decorrer da ação pedagógica, sendo apontado como um dos desafios ao profissionalismo docente. De acordo com Palmeirão & Alves (2017), estas mudanças que se tornam favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos “exigem que o professor queira abdicar do estatuto de funcionário cuja primeira função é obedecer e dar a matéria prevista no programa e queira pensar-se e ver-se como um autor de possibilidades de aprendizagem” (p. 12). Deste modo, sempre que se sentir necessidade deve alterar-se a planificação em função dos interesses e necessidades dos

alunos. Pretende-se que, com o passar do tempo, as planificações sejam cada vez mais adequadas às necessidades e interesses dos alunos, reunindo um conjunto de estratégias que favoreçam os diferentes ritmos de aprendizagem. Arends (1995) define que “uma boa planificação educativa se caracteriza por objetivos de ensino cuidadosamente especificados, ações e estratégias de ensino concebidas para promoverem objetivos prescritos e medições cuidadas dos resultados, particularmente do rendimento escolar dos alunos” (p. 44), o que vai de encontro às ideias que pretendo seguir, uma vez que, vê o professor como um transmissor de conhecimento.

Refletindo e interligando a teoria com aquilo que senti que aconteceu na prática, houve algumas situações em que tive necessidade de alterar o que estava planificado em função daquilo que era mais benéfico para os alunos. Numa das intervenções, o dia iniciava-se com jogos pedagógicos, realizados no exterior da sala de aula e, no tempo letivo seguinte, uma questão-aula de matemática. No dia anterior, ao observar o comportamento dos alunos percebi que seria melhor trocar os tempos letivos tendo em conta que, ao início do dia, o tempo de concentração/atenção dos alunos iria ser mais rentável do que no momento posterior aos jogos.

No seguimento da planificação surge, também, a importância da avaliação que serve, essencialmente, para analisar os pontos positivos e pontos a melhorar visando ao crescente sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Posto isto, no decorrer das práticas realizadas em contexto de 1.º CEB, optámos pela avaliação formativa que visa o olhar para o processo como sendo “contínuo e interactivo” (Fernandes, 1994, p. 1), em que se discute com os alunos “os níveis de exigência a definir e desenvolver medidas de reajustamento, com base na interpretação fundamentada das dificuldades e êxitos, permitindo assim uma maior diferenciação das aprendizagens” (Fernandes, 1994, p. 2).

A avaliação sumativa é olhada como um processo de grande sobrecarga, pelo que o despacho normativo 98-A/92 de 20 de junho implementou a avaliação formativa, uma vez que esta “requer princípios pedagógicos - de individualização/diferenciação, de compensação/apoio e de aprendizagem significativa” (Pacheco, 1995; Ferreira, 2017; como citados em Pacheco, 2012, p. 5). Desta forma, muitos dos professores recorrem a diversos instrumentos de recolha de informação de maneira a adaptar o ensino às diversidades de aprendizagem e às circunstâncias que ocorrem em cada contexto, visto

que a avaliação formativa “assegura que os processos de formação se vão adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais” (Fernandes, 1994, p. 1). Assim, a avaliação formativa traz muitos benefícios, visto que

tem por função fornecer um duplo feedback, ao aluno e ao professor, relativamente ao progresso daquele ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de localizar as suas dificuldades de forma a possibilitar a selecção de técnicas alternativas de recuperação. (Bloom, Hasting & Madaus, 1971, como citado em Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 97).

Considera-se, também, que a avaliação formativa é importante na motivação dos alunos, pois, tal como corrobora Katzell e Thompson (1990), a motivação engloba “as condições e processos que influenciam na estimulação, direcção, magnitude e manutenção do esforço” (como citado em Migueis, 2008, p. 18) e a motivação para a aprendizagem “conduz o ensino e a aprendizagem” (Stiggins, 2001, como citado em Migueis, 2008, p. 18). Esta motivação estimula os alunos a realizarem esforços “necessários à aprendizagem e à resolução de problemas” (Bransford et al., 2000, cit. Harlen, 2006, como citado em Migueis, 2008, p. 18).

O professor assume, assim, um papel decisivo “na organização e distribuição do processo de feedback, enquanto que os alunos terão um papel preponderante no desenvolvimento dos processos que se referem à auto-avaliação e à auto-regulação das suas aprendizagens” (Fernandes, 2005, como citado em Migueis, 2008, p. 3). No contexto de aprendizagem, embora o papel do docente seja muito importante, a instituição, a sociedade e todos os alunos influenciam o mesmo (Anderson, 2004, como citado em Migueis, 2008). O aluno “é visto como elemento activo e central durante o processo de construção de conhecimento” (Brockett & Hiemstra, 1991, como citado em Migueis, 2008, p. 12), ou seja, deve ser colocado no centro da sua aprendizagem e “pode tomar decisões acerca dos seus objetivos de aprendizagem, estratégias e direcções a tomar para os alcançar” (Brockett & Hiemstra, 1991, como citado em Migueis, 2008, p. 12).

No fundo, a avaliação formativa foca-se mais nos processos do que nos resultados em que o aluno tem um papel central na sua aprendizagem, consciencializando-se tendo em conta

as suas aprendizagens, servindo para que o professor indique as dificuldades dos alunos (Fernandes, 1994).

A reflexão na adequação da ação pedagógica assume um papel fulcral no sistema educativo do século XXI. Alarcão (1996) defende que refletir se define na “capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” baseando-se “na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (p. 3). Assume-se, hoje, que qualquer sujeito tem a capacidade de pensar e agir na construção do seu saber e, ainda, que a experiência faz parte do processo de aprendizagem, a metacognição como centro no processo de conhecimento e a metacomunicação entende-se como a forma de avaliar a capacidade de interação, dando assim valor a todos os fatores que influenciam a nossa aprendizagem (Alarcão, 1996).

Enquanto futura professora, reflito para adequar a minha ação pedagógica, no sentido, de encontrar estratégias que façam sentido para os alunos, contribuindo para o desenvolvimento de inúmeras capacidades, entre elas, o pensamento crítico e a autonomia. Não quero ser a professora que transmite apenas o conhecimento, debitando conteúdos mas sim, ser aquela que dá as ferramentas necessárias aos alunos para que questionem aquilo que lhes é transmitido e que procurem ter parte ativa na construção do seu conhecimento. O professor reflexivo tem um papel importante na estruturação do conhecimento pedagógica, uma vez que, reflete

de forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral (Alarcão, 1996, p. 4).

Desta forma, a reflexão não se pode limitar ao momento em que decorre a ação pedagógica em sala de aula. De acordo com a mesma autora, ser professor implica uma reflexão dentro e fora da sala de aula que exige que o professor saiba quem é, as razões que o levam a tomar determinadas decisões e a ter consciência do lugar que ocupa na sociedade. Assim, os professores devem consciencializar-se para o papel de grande importância e responsabilidade que desempenham na sociedade, na formação dos

cidadãos do futuro. Zeichner (1993, como citado em Alarcão, 1996) defende que “o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais” (p. 4).

No decorrer da minha experiência, percebi o poder da reflexão e, principalmente, quando o fazia em conjunto com a minha colega e com a professora cooperante. A partir do momento em que nos reuníamos refletia e apercebia-me de situações que aconteciam, no decorrer da minha ação pedagógica, que já eram tão inatas que não tomava consciência de que as fazia e que eram alertadas por elas. Deste modo, estes momentos constituíram-se como muito importantes tendo em conta que conseguíamos reformular as ações pedagógicas e, gradualmente, melhorar as nossas práticas. De acordo com Oliveira e Serrazina (2002), o professor que não reflete sobre a sua prática aceita aquilo que os outros decidiram por ele enquanto que o professor reflexivo “busca o equilíbrio entre a acção e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores” (p. 7).

#### 4.3. TRABALHO COLABORATIVO ENTRE OS AGENTES EDUCATIVOS

O trabalho colaborativo, numa relação de partilha de ideias, entre-ajuda, respeito e mútua ajuda foi um ponto assente desde o início de qualquer que fosse a prática pedagógica, entre mim e a minha colega. De acordo com Boavida & Ponte (2002, como citado em Veia, 2019), o trabalho colaborativo assume grande importância no sucesso das práticas docentes, uma vez que se constitui como “uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais”, remetendo-nos para a exigência daquilo que é pedido à escola, nos tempos atuais. Retomando à reflexão, eu e a minha colega, como anteriormente referido, refletimos sempre em conjunto, apontando aqueles que seriam os pontos positivos e os pontos a melhorar, nas estratégias pedagógicas utilizadas, o que se constituiu como uma ferramenta indispensável à melhoria das nossas práticas. Os mesmos autores reforçam que “em situações de inovação curricular se torna particularmente relevante promover a reflexão e o trabalho colaborativo entre professores” (p. 92).

O trabalho colaborativo tem, na maior parte das vezes, um resultado bastante positivo, no entanto, no meio educativo apresenta ainda mais benefícios. Assim, o trabalho

colaborativo resulta de um processo que envolve pessoas que trabalham em conjunto para atingir determinado(s) objetivo(s) e que acaba por, normalmente, resultar em benefícios para todos os envolvidos (Menezes, 2004, como citado em Veia, 2019). A troca de ideias e a discussão pode levar, algumas vezes, a conflitos entre os envolvidos, contudo, não foi o nosso caso que, desde o início do percurso sempre tivemos este método de trabalho e sempre sentimos que resultava bastante bem. Existem diversos fatores que podem contribuir para o sucesso do trabalho colaborativo, entre eles, o respeito pela ideia do outro, o encaixe das várias ideias, ou seja, dar a abertura necessária para tentar viabilizar todas as ideias e, claro, a comunicação que sempre foi o elemento principal nas nossas práticas.

No decorrer da prática pedagógica no 4.º ano, houve uma das propostas que envolvia, obrigatoriamente, o trabalho colaborativo uma vez que não era possível fazer sem, pelo menos, dois alunos. A proposta consistia na produção de pulseiras, em macramé. Inicialmente, os alunos necessitavam de bastante apoio para começar a tarefa e sendo um grupo relativamente grande, foi uma tarefa cansativa para todos os envolvidos. Assim, dividimo-los por grupos de dois para que se apoiassem mutuamente e conseguimos organizar-nos para que fosse dispensado o tempo necessário, a cada grupo, para que conseguissem trabalhar, de forma autónoma, na elaboração da pulseira. Embora esta fosse uma proposta que gera alguma ansiedade, foi bastante agradável assistir ao trabalho dos alunos e fazê-los entender que existem tarefas, que não envolvem dispositivos eletrónicos e que são igualmente satisfatórias e que exercitam bastante o tempo. Por outro lado, conseguimos reforçar, uma vez mais, a importância do trabalho colaborativo, dado que a forma como a proposta estava pensada, envolvia obrigatoriamente o trabalho de duas pessoas, como referido anteriormente.

Neste sentido, considero que o trabalho colaborativo se considera fundamental no desenvolvimento de capacidades transversais, quer entre os alunos, quer entre os profissionais da educação. No decorrer de ambas as práticas em contexto de 1.º CEB, o trabalho em grupo foi recorrente e contribuiu, em grande parte, para que os alunos partilhassem ideias e as discutissem, desenvolvendo o pensamento crítico e a capacidade argumentativa, entre outras capacidades. Para além disso, Estanqueiro refere que no trabalho colaborativo “todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo. A cooperação é um fator de motivação para

a maioria dos alunos e um instrumento eficaz de combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social” (2010, p. 22).

No que concerne ao trabalho colaborativo entre professores, esta é uma prática que engloba a partilha de ideias, sugestões e opiniões que contribuem, certamente, para planificações cada vez mais centradas nos interesses e necessidades dos alunos com dinâmicas de sala de aula muito interessantes que devem proporcionar aos alunos propostas didáticas mais adequadas.

No decorrer das propostas direcionadas para o trabalho colaborativo, no contexto de 1.º ano não levantava qualquer problema, por parte dos alunos, uma vez que todos eles se mostravam entusiasmados por se juntar aos seus colegas. Contudo, embora no 4.º ano, a maioria das reações também fosse de entusiasmo pelo trabalho em equipa, havia algumas exceções em que se demonstrava desagrado em trabalhar com alguns colegas. Comecei a perceber, no decorrer desta experiência, que aqueles que demonstravam desagrado e até teciam alguns comentários menos positivos tais como “não quero trabalhar com x”, “não quero trabalhar em grupo” eram sempre os mesmos alunos. Desta forma, comecei a acompanhar com maior supervisão estes grupos e, com o acompanhamento adequado e com conversas em torno da importância do trabalho colaborativo percebi que, pouco a pouco, os alunos iam-se adaptando melhor à estratégia. A diferença entre comportamentos de ambas as turmas constituiu-se como uma observação bastante útil, na medida em que penso que os alunos perceberam a importância da aprendizagem cooperativa e me deu ferramentas para observar todo o processo e, assim tirar ilações que me serão úteis no decorrer da minha prática profissional.

## PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA: POTENCIALIDADES DO FAZ-DE-CONTA PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

No presente capítulo, é apresentado o estudo realizado no decorrer da PP em contexto de Jardim de Infância, com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade.

A atividade lúdica está representada na infância desde muito cedo e surge o pensamento simbólico que, segundo Cordeiro (2015) se traduz na “representação da realidade através de conceitos abstratos” (p. 34). Piaget (1964), refere a importância do jogo simbólico para o desenvolvimento da imaginação da criança, acrescentando que esta é “uma actividade natural da criança onde ela desenvolve de modo muito especial as suas capacidades intelectuais”. Também Erickson (1965) e Brunner (1976) defendem que é através da imaginação que a criança “adquire o seu senso de individualidade e desenvolve a sua capacidade de relação social” (Sousa, 2003b, p. 18).

Deste modo, após a observação do grupo de crianças na área do faz de conta e dos papéis que representavam, surgiu a oportunidade de realizar o presente estudo. A ânsia de perceber quais as dinâmicas que poderiam emergir caso se colocassem objetos, que não são comuns ver na área do faz de conta, despoletaram o presente ensaio investigativo. Define-se como dinâmica, na psicologia, “o estudo da ação dos fenómenos inconscientes sobre o comportamento humano” (Dicionário Porto Editora, p. 257).

Para uma melhor compreensão dos dados, tornou-se fundamental perceber quais as conceções das crianças e da educadora, com o intuito de entender de que forma é que as suas convicções influenciam o contacto com o faz de conta. Posto isto, ao longo deste capítulo, irão ser descritos momentos de interação entre os pares e analisados momentos que emergiram do contacto com os objetos pensados para a investigação com a finalidade de entender quais as dinâmicas que podem surgir.

## 2.1. QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

### 2.1.1. O PAPEL DAS ARTES NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Nos primeiros anos de vida de uma criança são desenvolvidas capacidades sociais, cognitivas e emocionais que são indispensáveis a um crescimento saudável. Sendo a educação de infância a primeira e uma das mais importantes etapas ao longo da vida, torna-se fundamental proporcionar experiências em que a criança desenvolva as capacidades necessárias. Surge, assim, a importância das expressões para o desenvolvimento da criança, dado que, lhes possibilitam sensações que as levam a “soltar-se do seu mundo interior e a extrair os seus impulsos positivos e negativos” (Canelas, 2015, p. 3).

Através das expressões, as crianças têm a perceção do meio envolvente e, desta forma, vão conhecendo o mundo que as rodeia. As expressões despertam nas crianças aqueles que são os seus interesses, motivando-as para a aprendizagem. Para além disso, uma outra ideia que é importante reforçar que conseguimos perceber através da observação, é o facto de a criança, após um período em que lhe é exigido que se mantenha mais calma e mais concentrada sentir a necessidade de, através da expressão corporal (saltos, correria) libertar toda a tensão acumulada, remetendo para a ideia de que as expressões não se tratam de um espetáculo para os outros, mas sim de uma necessidade de autorregulação (Sousa, 2003b). O mesmo autor refere-se a esta prática comum das crianças como sendo uma expressão de “emergência de sentimentos” em que se torna desnecessário tentar “compreendê-la através da razão” o que torna as expressões como meio fundamental à saúde mental (p. 82).

Desta forma, a expressão torna-se essencial ao crescimento saudável da criança, na medida em que é através desta que demonstra as suas vontades, gostos, vivências o que permite, ao educador, ter um conhecimento mais aprofundado da criança, através da observação. Blatchford (2004) defende que se um educador pretende conhecer a criança e descobrir quais os seus conhecimentos, deve observá-la estando ao seu lado, dando-lhe espaço para falar, demonstrando disponibilidade para a escutar. É, portanto, muito importante que se entenda que a expressão é algo muito íntimo e que não pretende ser um espetáculo para os outros até porque a criança não consegue medir a “qualidade” das suas

expressões, uma vez que se “expressa pelo prazer que isso lhe dá e pela necessidade que tem de se expressar” (Sousa, 2003b, p. 84). O educador assume, assim, um papel fulcral na expressão das crianças, devendo entender que cada uma delas tem a sua forma de se expressar, com os seus impulsos, sensações, emoções e sentimentos e que se utilizar as estratégias adequadas à libertação das crianças, conseguirá ter um conhecimento muito profundo daquilo que pensam e sentem. Para que isso aconteça, é importante estar-se atento às necessidades, interesses e características das crianças de modo a reunir os meios adequados à sua motivação e incentivo através das expressões.

O papel das artes na educação é hoje uma questão que preocupa muitos teóricos, devido à sobrevalorização de várias áreas em detrimento das expressões artísticas, como acontece com as ciências e a matemática. Damásio (2006), aponta como sendo uma prática insuficiente à formação de cidadãos, uma vez que consideram as artes e humanidades como “um meio privilegiado para transmitir a estrutura moral necessária aos cidadãos de uma sociedade saudável” acrescentando, ainda, que para que haja inovação é necessária imaginação, capacidade associada às artes. A criatividade e a imaginação são elementos basilares na educação dos dias de hoje e, tal como refere Mbuyama (como citado em Pereira, 2010), “as artes constituem uma disciplina ímpar nos currículos educativos para a promoção das dimensões emocional, ética e moral do desenvolvimento moral” (p. 22). Para os autores, as áreas científicas são bastante importantes, mas não devem ser motivo para descurar os benefícios da educação pela arte assumindo um papel fundamental na formação de cidadãos de sociedades saudáveis. Também Robinson (2010, como citado em Sousa et al., 2020) defende a importância de formar indivíduos criativos para o bom funcionamento das sociedades em que vivemos, referindo que

a criatividade humana é evidente: está nas tecnologias que usamos, nas casas que habitamos, nas roupas que vestimos e nos filmes que vemos. Mas o seu alcance é muito mais profundo. A criatividade afeta não só o que trazemos ao mundo, mas também o que fazemos com ele – e o modo como o pensamos e sentimos (p. 10).

As artes estão associadas a uma educação íntegra e completa desde há muitos séculos, tendo o seu início nas teorias desenvolvidas por Platão que defendia que a arte constituía a base da educação como forma de um desenvolvimento equilibrado. Read (1942, como

citado em Sousa 2003a) reitera as ideias de Platão e defende que “a arte deve ser a base da educação” propondo a “expressão livre, o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação” defendendo que devem ser proporcionadas, às crianças, experiências lúdicas, expressivas e criativas, de forma livre em que se estimule a inspiração, a expressão dos sentimentos e a criatividade. Também Johnson & O’Neil (1984, como citado em Sousa et al., 2020), defendem que

as artes podem oferecer um precioso contributo para a formação e construção da personalidade, pois o carácter criativo e socializante da experiência artística determina a sua influência no desenvolvimento de cada indivíduo, em situações onde os vários elementos de um grupo unem as suas diferenças num projeto de vivência e ou de criação comum (p. 11).

Em Portugal, Almeida Garret defendia na sua obra pedagógica “Da Educação”, datada de 1829, “a necessidade de uma formação estética, como alicerce fundamental de uma educação geral e equilibrada da pessoa, que permitisse numa primeira fase uma introdução a todas as artes e, posteriormente, um ensino artístico específico” (Sousa, 2003a, p. 25). O autor foi um dos grandes impulsionadores da inclusão das artes no plano educativo, tendo também sido o fundador do Conservatório Nacional, em 1836. No entanto, a implementação das artes na educação só se deu em 1986, com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo, uma vez que se considerava que as artes eram “metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação integral a todos os níveis: afectivo, cognitivo, social e motor” (Sousa, 2003a, p. 30).

Atualmente, a educação artística não visa a formação de artistas até porque a criança não representa, “vivencia plenamente os papéis que desempenha, experienciando de facto essas emoções e não apenas fingindo-as, como o faz um actor” (Sousa, 1979; Sousa, 2003b). Desta forma, o que se pretende é acompanhar a evolução da criança, valorizando as suas experiências e não o produto artístico final, com o intuito de implementar “modelos de uma pedagogia libertadora, criativa, divergente; qualificando não só os seus agentes, mas também toda a comunidade, contribuindo, assim, para dinâmicas sociais mais enriquecedoras” (Ministério da Educação, 2020).

## 2.1.2. O PAPEL DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA EM CONTEXTO EDUCATIVO

### 2.1.2.1. A EXPRESSÃO DRAMÁTICA NAS OCEPE

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são um documento que tem como principal objetivo “apoiar a reflexão do/a educador/a” acerca da sua intencionalidade educativa, sendo que não visa o cumprimento de um programa, mas “uma referência para construir e gerir o currículo” em que o/a educador/a deverá sempre adaptar ao contexto social, às características quer das crianças quer das famílias e “à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 13). Para que essa adaptação ocorra, o/a educador/a deve ter um conhecimento aprofundado quer do meio quer das crianças bem como dos seus interesses, necessidades e características que adquire através de um ciclo interativo que pressupõe a observação, planificação, ação e avaliação, de modo que este possa tomar as decisões mais adequadas ao seu grupo.

Desta forma, as OCEPE orientam-se seguindo fundamentos e princípios educativos que defendem que o desenvolvimento e aprendizagens das crianças são vertentes indissociáveis, na medida em que se influenciam uma à outra. Neste documento, a criança é olhada como o centro do seu processo educativo, dando-lhe agência, onde as práticas educativas devem dar resposta a todas as crianças num processo de construção articulada do saber.

A criança desenvolve-se e aprende consoante as relações e interações a que é exposta ao longo da sua infância, com os adultos e com outras crianças, sendo as experiências vivenciadas proporcionadas pelos contextos com os quais contacta, a principal fonte de aprendizagem que, conseqüentemente, contribui para o seu desenvolvimento. Assim sendo, a área de Expressão e Comunicação presente nas OCEPE reúne vários domínios, como anteriormente referido, que se articulam entre si e que contribuem para a interação da criança com os outros, para a expressão do que pensa e sente, fazendo-o de forma única e criativa dando sentido às conceções que tem acerca do mundo que a rodeia (Lopes da Silva et al, 2016).

O domínio da Educação Artística é constituído por vertentes que promovem a expressão e a comunicação das crianças em articulação com a intencionalidade educativa do/a

educador/a. Lopes da Silva et al. (2016), defendem que “a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético”, sendo fundamental que encoraje o contacto com as artes e que participe, promova e enriqueça o seu desenvolvimento, através da disponibilização de materiais e da organização do espaço, uma vez que se constituem como “determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças” (p. 48).

O jogo dramático é a principal forma de jogo na educação pré-escolar e segundo Lopes da Silva et al. (2016), este subdomínio das OCEPE “incide no desenvolvimento da expressão dramática das crianças, de forma a permitir-lhes, com o apoio do educador, envolver-se em situações intencionais de representação dramática, apropriando-se progressivamente dos elementos da linguagem teatral” (p. 51). Importa salientar as diferenças entre jogo simbólico e jogo dramático que assentam na fase em que se iniciam, sendo que o jogo simbólico se inicia numa fase mais precoce do desenvolvimento da criança, e se considera como uma atividade espontânea da criança em que, através da expressão corporal, “recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos”, conferindo diferentes significados. Por outro lado, o jogo dramático, também conhecido como a brincadeira do “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume diferentes papéis, entre eles, de pessoas, animais ou objetos, representando situações “reais” ou do seu imaginário, através das quais exprime os seus pensamentos e emoções (Lopes da Silva, 2016, p. 52). Desta forma, a criança consegue exprimir a forma como faz a construção daquilo que, para si, é a realidade e como a entende através das reações que tem em interação com outra ou outras crianças. Por meio destas interações, a criança desenvolve a criatividade e a capacidade de representar através da observação dos papéis sociais representados pelos pares, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo que a rodeia, no alargamento das formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções, ajudando no equilíbrio dos conflitos interiores da criança (Lopes da Silva et al, 2016).

### 2.1.3. A CRIANÇA E O JOGO

O jogo está presente na vida da criança desde muito cedo, uma vez que, a partir da imaginação e do simbólico se desenvolvem as competências criativas e, portanto, é a partir do jogo representativo que vamos construindo a nossa ideia de cultura e sociedade em que vivemos e evoluímos, bem como são exploradas as diversas possibilidades de vivências (Ferland, 2006). O jogo constitui-se, assim, como uma das “ferramentas” mais importantes que a criança tem ao seu alcance, não só para descobrir o mundo que a rodeia, como também, para se conhecer a si própria e aos outros, dado que “é uma actividade estimulante do investimento narcísico sadio e da assertividade, bem como, propiciadora de melhor compreensão e conhecimento do outro, sentimento de pertença e constituição da identidade social” (Ferland, 2006, p. 16).

Assim, quando a criança brinca e desempenha vários papéis sociais no jogo, desenvolve várias competências, transversais a todas as áreas e que contribuem para que, no futuro, seja uma cidadã ativa, com o pensamento crítico desenvolvido e com uma atitude participativa na sociedade. Para que isso aconteça, é importante que os adultos que a rodeiam, nomeadamente, os agentes educativos envolvidos no meio da criança, reconheçam o impacto que a brincadeira assume no seu desenvolvimento global, respeitando a sua individualidade e tendo consciência de que “o desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua personalidade se faz em interacção com o meio humano, social e cultural em que vive e não à sua margem” (Sousa, 2003a, p. 118).

A atividade lúdica é uma característica que ocupa mais tempo na espécie humana do que em qualquer outra espécie. Ainda que os animais também brinquem, os seres humanos são aqueles que brincam ao longo de toda a vida. Ferland (2006), retifica que o brincar é uma capacidade inata e necessária ao ser humano e reconhece-se a importância da atividade lúdica nesta espécie que é a única que explora todos os sentidos da vida, vai conquistando novas formas de visualizar o mundo, é capaz de produzir conhecimento e inventar espaços e, por isso, recorre ao jogo como “forma privilegiada de operar, o seu instrumento de construção de cultura, a sua ferramenta para transformar a natureza, o seu processo de interrogar o real e criar novidade” (p. 16).

#### 2.1.4. O JOGO SIMBÓLICO E O “FAZ DE CONTA” EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

É importante começar por referir as características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar. Esta fase contempla a faixa etária dos 3 aos 6 anos e, segundo Tavares et al. (2007), “a generalidade das crianças passa a maior parte do tempo a brincar, adquirindo novas capacidades, ideias e valores cruciais para o seu desenvolvimento”, daí que seja normal, segundo as teorias da psicologia, que a criança não mantenha um pensamento lógico e uma atitude próxima da realidade (p. 51).

Segundo Piaget, a criança encontra-se no estágio pré-operatório, que ocorre entre os 2 os 7 anos, e tem um “pensamento mágico, imaginativo e metafórico”, por isso é comum que brinque, de forma continuada, ao faz de conta, ao amigo invisível e tenha ainda presentes algumas crenças em personagens fictícias como, por exemplo, fadas, princesas e o Pai Natal. O mesmo autor refere, ainda, que a principal diferença entre a primeira infância e o período pré-escolar passa pelo recurso constante ao pensamento simbólico em que a criança faz representações de objetos, animais e ações através de símbolos (Tavares et al., 2007, p. 52). O pensamento pré-operatório é, no fundo, um pensamento mágico, dado que a criança acredita que consegue tornar todos os seus desejos realidade, tendo uma visão egocêntrica em que as representações acontecem partindo do seu ponto de vista e, portanto, não tem presente a preocupação lógica.

Desta forma, o jogo surge desde cedo na vida da criança e começa por se desenrolar “dentro do mundo da sua imaginação, fantasiando ser outra pessoa, um animal ou mesmo um objeto inanimado, a que dá vida e movimento” (Sousa, 2003a, p. 16). Este tipo de jogo que, frequentemente, é chamado de jogo de faz de conta ou de fantasia, em que a criança desempenha vários papéis, existe desde o início da existência da criança, ou seja, é uma aptidão inata que advém da sua capacidade lúdica. O jogo simbólico assume, assim, uma das muitas formas da criança brincar, expressar-se, imaginar e criar aqueles que, várias vezes, são os papéis interditos pelos adultos.

O faz de conta é frequentemente apontado como o jogo preferido das crianças e deve ser reconhecida a sua importância, uma vez que este é, muitas vezes, referido como “o lugar das fantasias, das soluções irracionais e da desenvoltura” (Ferland, 2006, p. 44). Para brincar ao “faz de conta”, a criança precisa de desenvolver as suas capacidades criativas,

uma vez que ela é o centro desta atividade lúdica e precisa de tomar decisões relacionadas com os papéis que vai desempenhar, a história que quer tornar realidade e as transformações necessárias a fazer para a adaptar aos seus desejos. Desta forma, a criança neste tipo de brincadeira, “cria combinações de objectos, ideias, palavras e descobre novas vias de prazer”, desenvolvendo o seu pensamento, imaginação e criatividade (Ferland, 2006, p. 44).

Posto isto, através desta brincadeira, a criança aproxima-se daquela que é a sua realidade e, com um olhar atento, por parte do adulto, consegue perceber-se exatamente o que a criança sente e pensa relativamente ao mundo que a rodeia. Ferland (2006), corrobora esta ideia defendendo que não só a criança transfere para a brincadeira situações próximas da sua realidade, como também, com o passar do tempo, utiliza materiais do mundo real, referindo que este tipo de brincadeira “oferece à criança uma liberdade de acção que permite a eclosão do pensamento criativo” (p. 44).

#### 2.1.5. O JOGO POTENCIALIZADOR DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

O jogo dramático define-se como “uma actividade colectiva” em que o grupo é o lugar “onde o indivíduo se elabora para si e com os outros”, não necessitando de cenários, trajes ou adereços (Ryngaert, 1981, p. 34). No jogo dramático a construção do espaço é feita “a partir do espaço escolar e do mobiliário corrente” que desempenham novas funções em que “uma caixa de ferramentas composta por objectos quotidianos e materiais brutos pode ser utilizada em função das necessidades” (Ryngaert, 1981, p. 35). Desta forma, o jogo dramático está associado à atividade lúdica própria da criança em que a psicologia acredita que se constitui como uma atividade que forma a criança nas diversas competências e na qual o adulto não deve intrometer-se, devendo ser considerada em contexto escolar (Ryngaert, 1981).

O jogo constitui-se, por isso, como uma atividade essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, principalmente, em idade pré-escolar. De acordo com Kowalski (2005), nesta fase surgem os jogos exploratórios que, entre outras coisas, “facilitam o desenvolvimento de capacidades e processos” e criam condições favoráveis para o jogo dramático, constituindo-se, também, como “um meio facilitador da tomada da consciência de si e da distinção entre o eu e o que lhe é exterior”, ou seja,

estabelecendo um vínculo para que a criança se conheça melhor a ela própria e aos elementos que a rodeiam, tirando partido das situações surpresa que vão surgindo (p. 28). A mesma autora refere ainda, que a ação pedagógica que envolva os jogos exploratórios com “uma vivência lúdica e reflectida de situações de procura e descoberta não contraria, antes pelo contrário, facilita a organização e desenvolvimento de vários tipos de conhecimento” reforçando o papel que o educador assume neste tipo de propostas (Kowalski, 2005, p. 30).

Baldwin (2004), corrobora a ideia supramencionada referindo que as estratégias dramáticas devem ser escolhidas com base nos objetivos pedagógicos do educador, reforçando a importância de conhecer a criança e o grupo para adequar estratégias, uma vez que, o conhecimento acerca da forma como cada criança aprende, a forma como o seu cérebro funciona e os diferentes tipos de pensamento que se pretendem desenvolver influenciam a escolha e a adequação da estratégia e permitem que o educador potencie interações individuais que atendam a todas as crianças (p. 87).

A mesma autora refere, ainda, que o teatro é o meio através do qual os pensamentos da criança, sentimentos, emoções e criatividade podem ser expressos e compreendidos através da estética, permitindo, ainda, o acesso ao pensamento do outro. Por isso, a postura do educador deve ser empática, de preocupação no momento de seleccionar estratégias dramáticas e que visem o apoio e promoção da expressão de ideias e de formas de aprender através desta forma de arte.

#### 2.1.6. A EXPRESSÃO DRAMÁTICA NO JARDIM DE INFÂNCIA E O PAPEL DO EDUCADOR

A expressão dramática é essencial na vida da criança porque, como referido anteriormente, ajuda-a a construir o entendimento acerca do mundo que a rodeia, fortalecendo as suas relações com o meio e com as pessoas.

De acordo com Bento & Bento (1986), a expressão dramática assume-se como meio privilegiado pelo qual a criança se expressa e interage e é através desta que organiza as suas estruturas emocionais e desenvolve a sua personalidade, uma vez que, interliga a imaginação e a ação. Os mesmos autores referem ainda que o facto de a expressão

dramática partir da atividade lúdica da criança a leva a apreender a realidade e contribui para o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade, desenvolvendo, desta forma, “mecanismos de ativação da espontaneidade, da criatividade e da aprendizagem” (p.36). Posto isto, depreende-se que a criança está em constante processo de desenvolvimento e aprendizagem e que, portanto, é importante estimular e explorar atividades de caráter lúdico, tendo em conta que o jogo facilita o processo de desenvolvimento e aprendizagem e favorece a aprendizagem como uma “experiência viva e integrada” da qual a criança faz parte, respeitando as suas necessidades, características e interesses para que a criança não dissocie “o que ela é do que há-de vir a ser” (Bento & Bento, 1986, p. 37).

Kowalski (2005) defende que a Expressão Dramática, em contexto educativo, “consubstancia-se como meio criativo, expressivo e comunicativo facilitador da reflexão, da organização de ideias e emoções, como estímulo lúdico” de onde surgem novas descobertas, novos conhecimentos e onde são realizadas diversas aprendizagens, sejam elas artísticas ou não (p. 20). A mesma autora refere ainda que a expressão dramática se constitui, em muitas culturas, como uma forma de autoconhecimento, sendo essa a razão pela qual assume tanta importância na idade pré-escolar, uma vez que a criança está a construir a sua personalidade, identidade e a sua ideia do mundo que a envolve.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) tem definidos vários objetivos para a Educação Pré-Escolar, dos quais se destaca, “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica” (ME/DGE, p. 5). Desta forma, é evidenciada a importância da atividade lúdica para uma “educação rica e geradora de indivíduos equipados com ferramentas para aprender e querer aprender” (Lopes da Silva et al, 2016, p.4).

Sendo que na educação de infância se deve valorizar a opinião da criança e se deve construir o espaço em função das suas necessidades e interesses, torna-se fundamental “dialogar com as crianças sobre qual o material necessário, como o adaptar e transformar e o que acrescentar” enriquecendo, desta forma, o gosto pelas situações de jogo dramático. Aliado a estas estratégias está, uma vez mais, o papel fundamental da observação, que permite ao educador, criar oportunidades para que as crianças representem, à sua maneira, situações da vida real e situações imaginárias (p. 52).

### 2.1.7. A ÁREA DO FAZ DE CONTA

A área do faz de conta marca a vida de muitas crianças na educação pré-escolar, uma vez que, segundo Costa (2003) se constitui como um espaço de acolhimento, em que as crianças se sentem protegidas e onde se sentem, muitas vezes, motivadas no período que marca o início do pré-escolar. O facto de este ser um espaço em que a criança se sente mais protegida deve-se ao facto de, nele, realizar várias representações da sua vida quotidiana que a aproximam dos seus familiares, através da representação de papéis que lhe são próximos. Desta forma, a criança sente-se segura e protegida e é esta segurança que lhe vai transmitir motivação para depois partir para brincadeiras noutros contextos e noutros espaços.

O papel do educador é fundamental na medida em que deve estar atento às situações que são despoletadas em todas as áreas, mas, principalmente, na área do faz de conta porque é quando a criança se envolve, com maior incidência, em situações de jogo dramático, o que permite ao educador partir dessas situações para envolver a criança, uma vez que se constitui como uma proposta com um grande potencial pedagógico. Kowalski (2005), corrobora a informação supramencionada quando refere que

o educador, além de estar perante uma fértil fonte de informação sobre cada participante, quanto aos vários aspectos do seu desenvolvimento, é desafiado a exercitar a sua criatividade na formulação e orientação de propostas de indutores de actividades, na canalização de interesses, na formulação de interrogações, na coordenação do jogo, por vezes, no desempenho de papéis, na reflexão final (p. 51).

A organização do espaço na área do faz de conta também é fundamental, tendo em conta que, se bem organizado e bem explorado, este espaço dá a possibilidade às crianças de desenvolverem múltiplas capacidades e, portanto, a criança desenvolve-se holísticamente. Sousa (2003b), refere que “o jogo dramático destina-se a proporcionar uma educação total e não apenas para servir de técnica de reforço de ensino-aprendizagem” reforçando ainda que o facto de o educador recorrer ao jogo dramático,

nas várias divisórias da área do faz de conta, se constitui como “a melhor forma de proporcionar às crianças destas idades a mais eficaz ajuda para a sua auto-educação, ou seja, para se autodesenvolverem equilibradamente em todos os fatores da sua personalidade” (p. 32).

A área do faz de conta é, portanto, um espaço que deve ser provocador e aberto a novas explorações no sentido em que, partindo de situações de jogo dramático representadas pelas crianças e às quais o educador está atento, se poderão desenvolver projetos ligados aos interesses das crianças em que serão elas a decidir o que pretendem. Este tipo de propostas/projetos fazem muito mais sentido para as crianças porque partem das suas vivências, das suas ideias, das suas vontades o que contribuirá para uma aprendizagem mais prazerosa e intencional.

Gauthier (2000), defende ainda que o espaço e o ambiente que é proporcionado à criança é fundamental para que ela se desenvolva, uma vez que é fundamental que se sinta segura e motivada. Por isso, o mesmo autor refere que o papel do adulto é fundamental e que este não deve ficar-se apenas pelo observado mas, antes, criar um ambiente rico e motivador, em que a criança possa escolher o material que quer utilizar e quais os meios com que se quer expressar. Desta forma, a criança realiza não só várias experiências teatrais como, também, consegue ter uma maior perceção de si, do espaço e dos outros. Entendemos, assim, que o educador deve entrar no mundo da criança e compactuar com as suas brincadeiras do faz de conta sempre que a criança demonstrar essa vontade, utilizando este tempo para colocar questões que as levem a refletir sobre a sua ação, sobre o que já sabem e o que precisam de fazer para descobrir o que querem saber. No entanto, o educador deve apresentar sempre uma postura de quem apoia a criança, mas não impõe as suas ideias, deixando-a decidir sobre o seu processo de conhecimento. Mais do que se envolver em conjunto com a criança nas suas brincadeiras, é saber escutá-la já que esta ferramenta o leva a conseguir responder, de forma cada vez mais adequada, às suas necessidades e a ter um conhecimento mais aprofundado sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma delas.

Em suma, a área do faz de conta assume-se como um espaço muito rico ao nível da pedagogia, mas precisa de ser muito estimulada pelo educador para que todos os envolvidos consigam tirar o máximo proveito da sua exploração. A partir da área do faz

de conta, da envolvimento do educador/criança, da escuta ativa da criança, é permitido ao educador ter um verdadeiro conhecimento de cada uma das suas crianças e adequar as intencionalidades das suas propostas, de modo que, se desenvolvam holísticamente.

## 2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste tópico, contempla-se a descrição do ensaio investigativo, problematização e objetivos, bem como, a explicação da metodologia utilizada, o contexto em que surgiu e os participantes. Para além disso, encontram-se identificados os instrumentos de recolha e análise dos dados e as razões pela sua adoção. Desta forma e delineada a pergunta de partida “Que dinâmicas podem ocorrer com a introdução de novos objetos na área do faz de conta com crianças de Jardim de Infância?”, surgem como objetivos do estudo:

- i. Compreender a forma como se processa o jogo dramático e o jogo simbólico na área do faz de conta;
- ii. Compreender de que forma as crianças reagem à introdução de novos objetos na área do faz de conta;
- iii. Conhecer a opinião das crianças e da educadora acerca da introdução de novos objetos na área do faz de conta;
- iv. Perceber qual o papel que as interações entre pares assumem nos momentos de brincadeira na área do faz de conta;
- v. Refletir acerca dos comportamentos que as crianças assumem, procurando decifrar o(s) seu(s) significado(s) para adequar a ação do(a) educador(a).

### 2.2.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A dimensão investigativa tem, como base um estudo descritivo, integrado numa investigação de carácter qualitativo, em que se pretendem verificar evidências pedagógicas acerca dos benefícios de colocar objetos diversos como forma de dinamizar a área do faz de conta, em crianças do jardim de infância, bem como perceber as estratégias a adequar, por parte do(a) educador(a). Neste sentido, o estudo assenta no método qualitativo, uma vez que, contribui “para o desenvolvimento e validação de conhecimentos; oferece também a possibilidade de generalizar os resultados, de predizer e de controlar os acontecimentos” (Fortin, 1996, p. 22).

Deste modo, a presente investigação é desenvolvida com base no cruzamento dos métodos qualitativo e análise de conteúdos que, segundo Lefrançois (1995, como citado por Fortin, 1996, p. 322), é definida como sendo “uma estratégia para colocar em comparação dados obtidos com a ajuda de dois ou vários processos distintos de observação, seguidos de forma independente no seio de um mesmo estudo”.

Desta forma, procura-se compreender as inter-relações estabelecidas no contexto em que decorre a investigação, na tentativa de fazer uma análise aprofundada das realidades existentes e que devem ser investigadas tendo em conta as suas características específicas.

Considera-se, assim, que a presente investigação se trata de um estudo descritivo e interpretativo, onde são descritas as ações das crianças num contexto específico, procurando interpretá-las à luz da teoria.

#### 2.2.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES

Os dados foram recolhidos em contexto de Jardim de Infância, pertencente à rede pública, localizado na cidade de Leiria, numa sala composta por 25 crianças, 10 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

As potencialidades da área do faz de conta e a perceção da forma como as crianças interagem e exploram esta área, foram o mote para o desenvolvimento desta investigação. Percebi que as crianças, nos momentos de brincadeira livre, se voltavam muito para a área do faz de conta, mas que se dedicavam bastante à dramatização da vida familiar. Deste modo, surgiu a questão da introdução de novos objetos, alheios à vida familiar, semanalmente, para perceber de que forma as crianças dramatizavam com estes e se emergiam ou não interações e novas dinâmicas.

A investigação englobou um grupo de quatro crianças, heterogéneo relativamente às idades sendo que contou com idades entre os 3-7 anos, três do género feminino e uma do género masculino. Ainda que todas as crianças tenham desempenhado um papel ativo no decorrer da investigação, optou-se por investigar apenas a envolvência deste grupo de crianças porque demonstraram grande interesse nos objetos colocados na área do faz de conta coincidindo com a diversidade na faixa etária, o que levou a perceber se tem influência ou não no decorrer das interações. A educadora cooperante, que tinha no centro

da sua ação pedagógica respeitar os interesses das crianças, questionando-as e ouvindo as suas opiniões, também contribuiu, dando uma entrevista para o ensaio investigativo, uma vez que, considero que tem um papel fulcral na compreensão de algumas conceções que se tornaram essenciais ao estudo. Para além disso, foram também realizadas entrevistas às crianças, numa tentativa de entender qual a importância que atribuem à brincadeira livre e ao *faz de conta*.

### 2.2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

O presente estudo investigativo teve como base diversas técnicas de recolhas de dados, entre elas, observação direta participante, entrevistas semiestruturadas e registos audiovisuais, com o objetivo de recolher as informações e os dados necessários à elaboração da investigação. O uso diversificado de instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha de dados constituem-se como fundamentais no processo de investigação, uma vez que oferecem, ao investigador, uma panóplia de processos operativos que permitem a recolha de dados empíricos (Sousa & Baptista, 2011).

As técnicas de recolha de dados passam pela observação direta participante, uma vez que, no decorrer da investigação, observaram-se as ações e os comportamentos das crianças, tentando interpretar as suas ações da melhor forma para que a posterior análise dos dados fosse o mais objetiva possível. Fortin (1996) reitera que a observação direta “visa descrever os componentes de uma dada situação social a fim de extrair tipologias desta, ou ainda permitir identificar o sentido da situação por meio da observação participante” (p. 241). Também Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1990) indicam que neste tipo de observação, o investigador assume um papel mais próximo da realidade que pretende investigar, uma vez que “deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem” (p. 155).

A entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante<sup>21</sup>, teve como principal objetivo entender quais as suas conceções relativamente à introdução de novos objetos na

---

<sup>21</sup> Ver Apêndice XIII – Guião da entrevista realizada à educadora

área do faz de conta e que importância atribui a esta área. Segundo Barbosa (2012, p. 82), “a entrevista permite sentir o real na medida em que o investigador esclarece junto do entrevistado, desde o início, os seus objetivos, a estrutura que pretende dar ao evoluir do inquérito e a finalidade a que destina o material a recolher”. A entrevista realizada às crianças contemplava questões abertas para que se exprimissem com maior facilidade, uma vez que estas são uma forma privilegiada de atender às opiniões e concepções de determinado assunto, em que as crianças se expressam de forma espontânea e livre (Oliveira-Formosinho, 2008).

Depois da recolha de dados, tornou-se essencial para atingir os objetivos do presente estudo, tratar e analisar os mesmos. A análise de conteúdo assenta na tentativa de reinterpretar os dados e compreender a mensagem para além da leitura comum (Moraes, 1999), identificando e descrevendo os conteúdos da mensagem. De acordo com Bardin (1977, como citado em Gil, 1999) a análise de conteúdo desenvolve-se a partir de três fases, sendo elas, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento de dados e interpretações, permitindo ao investigador perceber os resultados da sua investigação. Assim, segundo Fortin (1996), “os dados são analisados em função do objecto de estudo, segundo se trata de explorar ou de descrever os fenómenos, ou de verificar relações entre variáveis”. Também Vilelas (2009) refere que esta se constitui como uma técnica para tratamento dos dados que se caracteriza como essencial à descrição rigorosa, objetiva e qualitativa do conteúdo com a finalidade de interpretação dos resultados por parte do investigador.

Assim, os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados bem como a sua posterior análise, procuram dar respostas para uma problemática em que a investigadora descreve e interpreta as dinâmicas que emergiram na área do faz de conta. Os dados recolhidos foram analisados recorrendo a grelhas de análise de conteúdos, subdivididas em categorias, com o intuito de retirar as conclusões necessárias à elaboração do estudo baseando-se nos objetivos definidos. No que diz respeito à entrevista realizada às crianças<sup>22</sup>, esta também foi pensada seguindo um guião.

---

<sup>22</sup> Ver Apêndice XIV – Guião da entrevista realizada às crianças

### 2.3. PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

Para melhor compreensão do percurso investigativo e dos passos adotados ao longo do estudo, é importante referir que antes de iniciar a investigação, tornou-se necessário fazer uma breve revisão da literatura sobre temas que revestem toda a problemática do estudo, nomeadamente sobre as artes na educação, o jogo dramático, o jogo simbólico, o espaço, os objetos e a aprendizagem. Após esta revisão bibliográfica e a observação dos interesses das crianças, em contexto de EPE, definiu-se a problemática do estudo, os objetivos e os participantes. Posteriormente, foi enviado um documento<sup>23</sup> aos encarregados de educação a solicitar a autorização para recolha de registos fotográficos, vídeo e participação no estudo. As crianças também consentiram, de forma informada, participar no estudo bem como a educadora. Após o consentimento de todos os envolvidos, deu-se início ao período de observação, onde foram registadas notas de campo e, em alguns momentos, procedeu-se à recolha de registos áudio, vídeo e fotográficos. Posteriormente, passou-se à transcrição dos registos videográficos e analisaram-se as dinâmicas que emergiram das interações registadas no decorrer da observação.

*Tabela 1 – Cronograma e descrição dos objetos introduzidos no decorrer da investigação*

<b>Crianças</b>	<b>Semana(s)</b>	<b>Horário</b>	<b>Objeto introduzido</b>
João, Lara, Maria, Alice	20-22.04-2021	09h-09:30h	Lenço
João, Lara, Maria, Alice	26-27.04.2021	09h-09:30h	Fantoches
João, Lara, Maria, Alice	04-05.05.2021	09h-09:30h	Balde
João, Lara, Maria, Alice	10-12.05.2021	09h-09:30h	Pau de chuva

No final deste período, realizaram-se as entrevistas à educadora e às crianças sendo que, todas as entrevistas, no caso das crianças, foram realizadas de forma individual para que não houvesse influência nas respostas. Mais tarde, todos os dados recolhidos foram

<sup>23</sup> Ver Apêndice XI – Documento de autorização aos encarregados de educação

transcritos e posteriormente analisados, com o objetivo de discutir os resultados. No próximo ponto, passaremos à apresentação, análise de dados e discussão dos resultados.

## 2.4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os dados que a seguir se apresentam resultam da recolha efetuada no âmbito da PP em JI e registados através do diário de bordo elaborado pela investigadora. No decorrer do processo, houve o cuidado de ir registando semanalmente tendo como apoio adicional, os registos videográficos. Importa referir, ainda, que foi introduzido um objeto diferente por semana na área do faz de conta, no decorrer das quatro semanas de investigação, tendo resultado num total de quatro objetos. Estas observações foram retiradas essencialmente no período da manhã, de segunda a quarta-feira, uma vez que se pretendia perceber as dinâmicas que poderiam emergir na área do faz de conta, com a introdução de novos objetos, nos momentos de brincadeira livre e as manhãs proporcionavam sistematicamente estes momentos.

Para além destes dados foram, ainda, utilizados dados recolhidos através das entrevistas realizadas à educadora cooperante e às crianças. Estes dados foram analisados recorrendo a categorias para facilitar e organizar, de uma forma mais cuidada, a análise. Tentaremos discutir com o maior rigor possível os resultados, confrontando a teoria mobilizada e os dados mais significativos que emergiram do processo de recolha no terreno.

### 2.3.1. QUE DINÂMICAS PARA UM SIMPLES LENÇO?

A introdução do lenço teve como principal objetivo diversificar a natureza dos objetos presentes na área do faz de conta, utilizando, para isso, materiais de fim aberto, isto é, materiais que não têm uma função específica e, que de acordo com Ferland (2006), “encoraja a criança a usar as suas capacidades e a sua imaginação, e a descobrir várias funções para o material” (p. 126). Posto isto, a investigadora apresentou o lenço<sup>24</sup> e colocou-o na área do faz de conta, sem aviso prévio. As crianças pegaram no objeto e

---

<sup>24</sup> Ver Apêndice XV – Tabela de análise relativa ao objeto introduzido (lenço)

comentaram, entre elas, que estava um objeto novo na área do faz de conta e a Alice disse “é um lenço!” com alguma surpresa. Assim, sendo uma novidade, as crianças mostraram bastante entusiasmo, o que serviu de motivação para as dinâmicas que surgiram. A investigadora manteve-se apenas como observadora, como anteriormente referido, para que as suas ações não influenciassem as ações das crianças. As ideias de Ryngaert (1981) vão ao encontro do acima referido, defendendo que o jogo dramático se encontra associado à atividade lúdica da criança e, portanto, o adulto não deve interferir, embora esta atividade possa e deva ser considerada em contexto educativo. A educadora cooperante refere na entrevista que, o adulto acaba sempre por interferir, uma vez que é ele quem acaba por colocar alguns objetos na área do faz de conta, o que acaba por estar diretamente relacionado com as brincadeiras que emergem posteriormente.

No momento seguinte, as crianças envolvidas na brincadeira, esticaram o lenço no chão e colocaram-se por cima do mesmo, agarrando as pontas (**figura 1**).



**Figura 1:** Alice (7 anos) a interagir com o objeto e a criar dinâmicas com os pares.

A Alice demonstrou sentido de responsabilidade e cuidado para com o objeto quando disse “saíam daqui que vai rasgar” (Alice, obs.1: 3-5-21). No momento seguinte, as crianças dirigem-se para a mesa da área do faz de conta e colocam o lenço por cima, como se de uma toalha de mesa se tratasse. Vejamos o excerto retirado de um dos vídeos (Grupo, obs.2: 3-5-21):

**Alice:** “*esta é a nossa nova toalha de mesa! Podíamos fazer um piquenique, o que acham?*”

**Clara:** “*sim! Um almoço!*”

**Alice** (dirigindo-se para o cesto): “*então... precisamos de pão, sumo, água e frutinha!*”

A **Alice** distribuiu os alimentos.

**Leonor:** “*mas na minha casa há sempre carne ou peixe ao almoço!*”

**Alice:** *“hum... tens razão! Vou buscar”*

A Alice dirigiu-se novamente para a zona da cozinha, na área do faz de conta e pegou num prato vermelho...

**Alice:** *“faz de conta que aqui está a carne! É vermelho”*

**Leonor:** *“Boa! Bifinho com batatas fritas!”*

**Clara:** *“é a minha comida preferida e a mãe faz muitas vezes para mim”*

**Alice:** *“a minha mãe também faz”*

**Leonor:** *“eu gosto mais com arroz”*

Imaginam que estão a almoçar e o diálogo termina durante algum tempo.

No momento seguinte, a Maria e a Alice vão para o centro da sala e colocam o lenço, novamente no chão. A Maria diz “estamos na praia, vamos pôr a toalha no chão” (Maria, obs.3: 3-5-21). **(figura 2)**. Sentam-se e colocam-se em posições que levam a investigadora a pensar que estariam mesmo na praia, ao colocarem o protetor e a dramatizarem brincadeiras com a areia. Posteriormente, a Maria e a Alice voltam para a área do faz de conta e, na zona da cama, colocam o lenço. Algumas crianças, incluindo a Maria, pegam nos bonecos e interagem entre elas. A Alice, visivelmente chateada, diz: “não precisa de bebés, metam-se na cama” e, após alguns segundos em que pensa na sua ação seguinte, refere “agora vamos sentar!” (Alice, obs.4: 3-5-21).



**Figura 2:** Maria (4 anos) coloca a toalha no chão.

Analisando estes episódios, é possível inferir que o mesmo grupo de crianças é capaz de atribuir significados diferentes ao mesmo objeto e que do mesmo podem surgir diferentes brincadeiras. Este objeto serviu como indutor para vários momentos de brincadeira e para o desempenho de vários papéis por parte das crianças envolvidas. De acordo com Ferland (2006), quando a criança brinca e desempenha vários papéis sociais no jogo, desenvolve várias competências, transversais a todas as áreas, evidenciando a importância destes momentos para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças em idade pré-escolar. Para além disso, podemos afirmar que a grande maioria dos momentos analisados está diretamente relacionado com as vivências familiares, onde as crianças destacam as suas preferências e transportam os momentos vivenciados em experiências do seu quotidiano para momentos de brincadeira. Segundo Lopes da Silva et. al. (2016, p. 88), “na educação pré-escolar podem explorar-se aspetos relacionados com o conhecimento de si e com os seus contextos mais próximos”, promovendo a “identificação e apropriação sobre os membros da sua família” o que faz com que a criança refira e identifique atividades que

estão diretamente ligadas com o seu contexto familiar e com o desenvolvimento de papéis que lhe são familiares.

No decorrer destes episódios foi ainda possível perceber as associações que as crianças têm capacidade de fazer quando, na ausência de um objeto que representasse um pedaço de carne, a Alice encontra um prato vermelho e faz a associação entre este objeto e o que se pretendia, fazendo uma clara ligação entre as cores dos objetos. Enquanto adultos, ficamos muitas vezes surpreendidos com a facilidade com que as crianças encontram soluções para as dificuldades com que se deparam no seu dia-a-dia, principalmente, nos momentos de brincadeira. Ryngaert (1981) reitera que a criança entra com muita facilidade dentro do seu universo imaginário e que esta facilidade advém da proximidade que encontra com o jogo espontâneo e a educadora cooperante corrobora a informação supramencionada quando refere que as crianças atribuem diferentes significados consoante o tipo de brincadeira que estão a desenvolver.

No segundo dia de interação com o lenço, a Lara e outras crianças do grupo, fizeram um jogo com o lenço (**figura 3**), cujo objetivo era conseguir que cada criança se enrolasse no lenço e que, desse modo, se conseguisse mover, o que nos levou a refletir sobre a importância deste tipo de dinâmicas para o desenvolvimento holístico da criança, nomeadamente, a destreza motora. Depois de entenderem que a transparência do lenço tinha potencial, decidiram interagir através do mesmo, ou seja, uma das crianças colocava-se por detrás do lenço e fazia caretas para que a outra visse. Foi possível concluir, através dos



**Figura 3:** Lara (3 anos) a fazer um jogo com o lenço.

registos elaborados, que se encontrava presente o pensamento simbólico, uma vez que através da descoberta de uma característica do lenço, neste caso a transparência, o grupo desenvolveu outras formas de interagir com o objeto. Segundo Piaget (1964), este tipo de dinâmicas torna-se importante no desenvolvimento da imaginação da criança na medida em que esta é uma atividade inerente à criança, onde encontra ferramentas para desenvolver as suas capacidades intelectuais. De forma a ir ao encontro do que a educadora cooperante referiu no decorrer da sua entrevista, a mesma defende que as crianças, na área do faz de conta, desenvolvem inúmeras aprendizagens, nomeadamente, porque é o local onde elas têm oportunidade de experimentar, fazer e testar os papéis que estão a desempenhar para que adquiram capacidades de resposta perante os seus pares.

Posteriormente, a Lara deitou-se enquanto a Maria e outra criança negociavam estratégias de interação. A Lara, muito certa do seu papel no jogo, retaliou “Maria! Vocês têm de prender-me” (Lara, obs.5: 4-5-21), demonstrando estratégias de negociação de papéis e funções dentro da brincadeira. Desta forma, este tipo de interações, decorrentes dos momentos de brincadeira, tornam-se fundamentais para que as crianças desenvolvam vocabulário para saber argumentar e defender as suas ideias. De acordo com Read (1942, como citado em Sousa, 2003b), o jogo é o método mais apropriado para se educar a criança, na medida em que se constitui como uma ferramenta que contém objetivos que vão ao encontro de uma metodologia lúdico-expressivo-criativa que envolve o drama, a dança, a música, a plástica contribuindo para o desenvolvimento de capacidades linguísticas, nomeadamente, no que concerne à aquisição de novo vocabulário. Em relação a este tipo de interação que se estabeleceu entre estas duas crianças, na sua entrevista, a educadora cooperante realçou a sua importância, salientando, também, que este tipo de brincadeiras contribui para o desenvolvimento da socialização das crianças, uma competência importante a desenvolver nestas idades. De acordo com Lopes da Silva et. al. (2016, p. 24), “na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos (...)”, constituindo-se esta dimensão relacional como a base do processo educativo.

No terceiro dia de recolha de dados, a Maria e a Lara colocam o lenço no chão. Vejamos o excerto recolhido dos registos videográficos (Grupo, obs.6, 5-5-21).

**Maria e Lara:** “1, 2, 3...” – atiram-se para dentro do lenço.

**Alice:** “Posso juntar-me?”

**Lara:** “Sim”

**Alice** – a observar: “o que estão a fazer?”

**Maria:** “então não vês? Esta brincadeira é assim... contamos todas juntas e no três saltamos para dentro do lenço”

A Alice acena com a cabeça e iniciam a contagem “1, 2, 3...”

(passado algum tempo), **Alice:** “olha... e se duas pegassem nas pontas e uma passasse por baixo do lenço?”

**Maria e Lara:** “não, queremos continuar este jogo porque é muito mais divertido... 1, 2, 3...”

A Alice continuou a interagir com as colegas, sem as tentar convencer.

Passado algum tempo, a Alice dirige-se para o centro da sala, aponta e diz:

- “Aqui... vamos para a praia!”

Estendem o lenço e sentam-se na toalha como se estivessem na praia.

No momento seguinte, a Maria sugeriu que fizessem um desfile de moda com público (**figura 4**). Colocaram os bancos e os colegas sentaram-se a ver o desfile. A Lara ao desfilar pediu aos colegas que batessem palmas e, enquanto isso, a Alice dirigiu-se à Maria e referiu que precisavam de música para desfilar. A Maria dá a mão à Lara e diz “temos que dar a mão para desfilar!” (Maria, obs.7., 5-5-21).



**Figura 4:** Maria (6 anos) a desfilar.

No decorrer destes episódios, é possível concluir que, uma vez mais, as crianças tiveram capacidade para atribuir diferentes significados ao objeto, acrescentando diversas finalidades e brincadeiras para o mesmo. No episódio de cima, a Maria, a Lara e a Alice propõem uma dinâmica que consiste num jogo e que, aparentemente, não tem ligação com o episódio seguinte. A Alice tenta negociar algumas mudanças no tipo de brincadeira que as colegas estavam a fazer, mas sem sucesso. No entanto, a Alice demonstra capacidade em se adaptar às opiniões de Lara e Maria o que revela já algum controlo das suas frustrações e das emoções. Nesta fase de desenvolvimento e aprendizagem, Tavares et. al. (2007) defendem que é importante que a criança aprenda a lidar com as emoções que advêm do contexto social em que se encontra e que estas capacidades contribuem para que a criança lide com aquilo que sente, com a sua autonomia e independência como forma de se integrar nos ambientes físicos e sociais em que se encontra.

No momento seguinte, é pertinente referir que as crianças transportam, uma vez mais, as suas vivências do quotidiano para os momentos de brincadeira, já que, no decorrer do desfile de moda, vão desenvolvendo ações que certamente adquiriram noutros contextos alheios ao JI. É exemplo disso, o diálogo que a Lara, a Alice e a Maria vão desenvolvendo no decorrer da interação. Expressões como “batam palmas”, “precisamos de música para desfilar” e “temos de dar a mão para desfilar” são exemplos de transporte de vivências noutros contextos para os momentos de brincadeira. Kowalski (2005) defende que, em contexto educativo, a Expressão Dramática se constitui como um meio onde a criança consolida e onde faz diversas aprendizagens, uma vez que este é um meio que estimula a criatividade, a expressão e a comunicação, sendo essas capacidades facilitadoras de reflexão, de organização de ideias e emoções e onde as crianças se desenvolvem através de estímulos lúdicos. Também a educadora cooperante refere que muitas das aprendizagens que ocorrem nestes momentos de brincadeira se compadecem com o

vocabulário e a comunicação, na medida em que as crianças, entre si, desenvolvem muitos diálogos e que os pares aprendem porque se imitam, ou seja, consoante as características da personalidade da criança, se é mais extrovertida, com mais ideias, os pares observam e acabam por se apropriar do seu vocabulário.

Das interações resultantes do primeiro objeto introduzido, foi possível entender que o nível de envolvimento das crianças não foi igual, uma vez que não há registo de interações no caso do João. Esta ausência de registo deve-se, provavelmente, à falta de motivação e de interesse pelo objeto, o que revela que a escolha do objeto não foi ao encontro das necessidades e interesse de todas as crianças do grupo. Desta forma, torna-se fundamental investir mais em experiências deste cariz na ação educativa e, para além disso, o papel do educador também pode influenciar as interações que podem emergir. Neste caso em particular, a investigadora optou por não intervir para que se pudessem perceber realmente quais as dinâmicas que emergiam, mas o questionamento seria fundamental para perceber as razões que levam ao desinteresse pelo objeto e para estimular outras formas de interação entre a criança e o objeto.

### 2.3.2. QUE DINÂMICAS PODEM EMERGIR DE UM FANTOCHE?

O segundo objeto a ser introduzido na área do faz de conta foi um fantoche<sup>25</sup> onde uma vez mais, a ideia foi colocar objetos que não fossem ao encontro daqueles que já se encontravam, por norma, naquela área. A investigadora retirou o objeto do saco e a Maria, que se encontrava à sua frente, juntamente com os colegas, associou-o a uma formiga (**figura 5**). No decorrer da PP, o projeto realizado na sala estava relacionado com as formigas e, por isso, atribuíram este significado ao segundo objeto introduzido. Vejamos um excerto retirado de um dos registos videográficos (Grupo, obs.8, 10-05-21).

A **Maria** pega no fantoche, colocando a sua mão por dentro:  
- *A formiga está a picar-nos!* – correndo atrás da **Lara** e da **Alice**.



**Figura 5:** Momento em que a investigadora apresenta o novo objeto.

<sup>25</sup> Ver Apêndice XVI – Tabela de análise relativa ao segundo objeto introduzido (fantoche)

A **Lara** e a **Alice** pegam no fantoche e repetem a corrida e os sons que a **Maria** estava a fazer.

Dirigindo-se aos colegas, a **Alice** questiona:

- *Quem quer ver a formiga?*

Todos se aproximam para ver o fantoche e a **Alice**, apontando para as diversas componentes do fantoche, refere:

- *Aqui são as patas, que são 4. Aqui tem os olhos e as antenas (apontando para a parte superior do fantoche).*

No episódio destacado, podemos afirmar que um dos indicadores que nos foi possível identificar foi a transversalidade do projeto relativamente às áreas de conteúdo, nomeadamente, quando a Alice explicou a composição da formiga, evidenciando o transporte, também, de aprendizagens ocorridas noutra contexto e que a criança demonstrou. Lopes da Silva (2016) refere que a criança se desenvolve e aprende consoante as relações e interações a que é exposta ao longo da sua infância, com os adultos e com outras crianças, sendo as experiências vivenciadas proporcionadas pelos contextos com os quais contacta, a principal fonte de aprendizagem que, consequentemente, contribui para o seu desenvolvimento. A educadora cooperante referiu ainda que o facto de se introduzir um objeto novo proporciona inúmeras aprendizagens, principalmente no que concerne aos conceitos que as crianças podem trabalhar, como aconteceu, neste caso com a Alice, que transportou aprendizagens do projeto que decorria na sala para os momentos de brincadeira.

Após este momento, as crianças continuaram bastante envolvidas na exploração do fantoche (**figura 6**), como se pode ver pelo seguinte excerto (Grupo, obs.9, 10-05-21):

**João:** *“Alice, emprestas-me a formiga?”*

A **Alice** deu-lhe o fantoche e ele dirigiu-se para a área do faz de conta.

Enquanto estava na zona da cozinha, referiu:

- *Eu quero comer! Tenho muita fome!*

**Alice:** *“Vou fazer-te uma sopa de cebola”*

**João:** *“A minha mãe diz que é bom para a minha voz”* e começa a cantar *“la la la la la”*.



**Figura 6:** Interação entre pares na área da casinha com os fantoches.

A partir do excerto supramencionado foi-nos possível concluir que, ainda que os objetos fossem diferentes daqueles que normalmente se encontravam na área do faz de conta, os tipos de brincadeira continuavam a enveredar, em grande parte, para o transporte das

vivências em contexto familiar. No decorrer do jogo dramático espontâneo, quando a Alice referiu que ia fazer sopa de cebola para que a formiga (personagem do João) comesse, o João sublinhou que a mãe lhe dizia que era bom para a sua voz, evidenciando o transporte do vocabulário utilizado em contexto familiar. Nas crianças, estes tipos de interações podem ser considerados, segundo Slade (como citado em Sousa, 2003b), “como uma forma de arte no seu verdadeiro sentido; não é uma actividade que tenha sido inventada por alguém, mas um real comportamento dos seres humanos, aparecendo espontaneamente, sob a forma de jogo, na criança” (p. 19). Também a educadora cooperante referiu, no decorrer da sua entrevista que, a área do faz de conta é o sítio onde as crianças, através dos jogos de faz de conta, mais imitam o adulto e, portanto, onde expressam aquilo que pensam e o que sentem, fazendo representações não só do real, como também, do imaginário.

No decorrer desta interação, o João questionou a sua colega sobre algumas coisas, como podemos verificar no seguinte excerto (Grupo, obs.10, 10-5-21).

**João:** *“Alice, a formiga é uma menina ou um menino?”*

**Alice:** *“É uma menina porque tem cabelo, não vês?”*

A Alice pega no fantoche e continua...

*- A formiga é uma menina porque tem cabelo, os olhos verdes e duas antenas!*

Após este episódio, verificou-se a presença de uma justificação para as características do fantoche o que nos levou a identificar o indicador da negociação. A Alice defendeu o seu ponto de vista, argumentando e justificando o facto de o fantoche ser do género feminino. De acordo com a educadora cooperante, este desenvolvimento dos papéis sociais e das competências de socialização tornam-se fundamentais, nesta fase, porque é através destas brincadeiras e interações que as crianças treinam os papéis que irão desempenhar no futuro.

No decorrer deste diálogo, foi-nos ainda possível verificar mais situações onde a negociação de papéis se encontra presente, tal como podemos verificar no excerto seguinte (Grupo, obs.11, 10-5-21).

A Alice mergulha a formiga na panela e faz movimentos e sons associados à mastigação com o fantoche dentro da panela.

Dirigindo o diálogo para o **João**, refere:

*- Estou a comer uma sopa, tenho muita fome! Quero comer uma sopa grande porque mesmo muita, muita fome!*

Nos seguintes instantes, a **Clara** aproxima-se:

**João:** “*A minha sopa grande? Eu já disse que tenho muita fome!*”

**Clara:** “*Ela já comeu a sopa que a Alice lhe deu!*”

**João:** “*Mas continuo com muita, muita fome! Quero mais sopa*”.

Tal como no episódio anterior, foi possível identificar uma situação em que houve negociação de papéis entre as crianças, nomeadamente, quando o João insistiu que a formiga continuava com fome e a Clara referiu que já tinha comido a sopa que a Alice lhe tinha dado, havendo insistência na defesa do ponto de vista por parte do João. Tal como referido anteriormente, a negociação é bastante importante nesta fase de desenvolvimento e aprendizagens das crianças, mas acontece apenas porque de acordo com Tanjerina (1994), a criança obtém reciprocidade dos seus pares e esta torna-se importante na aquisição de valores e normas que são definidas pelas próprias crianças e isoladas da autoridade exercida pelo adulto. Este tipo de competências são importantes, porque segundo Piaget (como citado em Tanjerina, 1994) fazem com que as crianças definam capacidades para se autolimitarem e autodeterminarem, uma vez que precisam destes mecanismos para interagir com as outras crianças e terem validação.

Outro dos indicadores que nos foi possível verificar prende-se com a subcategoria das personagens. No decorrer do episódio, foram diversas as vezes que, principalmente o João e a Alice pegaram no fantoche e desenvolveram um diálogo como se interpretassem a personagem da formiga. No decorrer da análise, conseguimos ainda perceber que dentro destas interações se encontram, com alguma frequência, vivências do contexto familiar como a encenação em torno das refeições. De acordo com Sousa (2003b),

quando uma criança embala uma boneca fingindo ser a mãe (...) está a jogar, a efectuar uma acção lúdica apenas pelo prazer que isso lhe dá, pela satisfação em expressar por este modo as suas emoções, pelos sentimentos de alegria e de felicidade que sente na realização deste acto em si (p. 22).

No dia seguinte, a exploração do objeto continuou a suscitar algum interesse e as crianças continuaram a interagir (**figura 7**). Vejamos o seguinte excerto (Grupo, obs.12, 11-5-21).

A **Maria** pegou no fantoche e levou-o para a área do faz de conta. Colocou-se em frente ao espelho e disse:



**Figura 7:** Momento em que levam o fantoche ao cabeleireiro.

- *Estás muito despenteada formiga... Precisamos de te levar ao cabeleireiro!*

O **João**, ao ouvir aquilo, aproximou-se e disse:

- *Então dá cá, que a vou levar!*

A **Maria** deu-lhe o fantoche e seguiu-o.

Na zona da cozinha, o **João** colocou os cabelos do fantoche dentro da balança e disse ao **Martim**:

- *Eu estou a penteá-la!*

O **Martim** interagiu com o fantoche e enquanto isso, o **João** explicou-lhe:

- *A formiga está aqui porque está a lavar o cabelo.*

Continuou a dramatizar a situação e, posteriormente, colocou-lhe um chapéu e disse:

- *Pronto, já está! Vamos passear, formiga?* – e juntos, levaram-na pela sala, mostrando aos colegas.

No decorrer deste episódio, podemos constatar que o João e a Maria já não se encontravam na subcategoria das personagens, uma vez que, interagiram com o objeto, atribuindo-lhe significado ao contrário do que se sucedeu no episódio anterior em que o João interpretava a personagem da formiga. Mais uma vez, as crianças atribuem significados relacionados com as vivências familiares e, de certa forma, atribuem hábitos que elas próprias têm no seu dia-a-dia e que não se compadecem, de todo, com os hábitos da formiga.

De acordo com a análise feita à entrevista da educadora, esta também refere que, dentro da área do faz de conta, é frequente que as crianças imitem e fantasiem outros papéis dentro daquelas que são as suas vivências e as suas referências.

Após a análise de todos os episódios que decorreram na introdução deste objeto, podemos referir que, ao contrário do anteriormente colocado na área do faz de conta, as crianças não atribuíram diferentes significados, tendo apenas associado o objeto a um animal. Esta associação aconteceu, provavelmente, porque o grupo se encontrava a desenvolver um projeto sobre a vida das formigas. De acordo com Sousa (2003b), em interações como as acima apresentadas, “a criança adota esquemas a objetos, dando-lhes significado e outra utilidade expressiva, diferente da real (...) podendo desempenhar todas as funções e realizar tudo quanto desejar” (p. 37).

O autor reforça a ideia de que, para a criança, não se trata de uma representação, mas daquela que é a realidade para a criança, naquele momento. A criança não tem capacidade de abandonar a sua personalidade para encarnar outros papéis e, portanto, quando o faz ela entra realmente naquele papel e sente tudo aquilo que transmite.

Em suma, torna-se pertinente referir que o objeto introduzido, numa fase inicial, despertou o interesse de todas as crianças envolvidas no estudo, embora no segundo episódio só se conte com as interações da Maria e do João. Este acontecimento leva-nos ao encontro de duas ideias que a educadora referiu no decorrer da sua entrevista: a primeira é de que são as crianças que nos dão o sinal de que é necessário alterar o objeto, através da adesão do grupo e dos tipos de brincadeiras; a segunda ideia que também nos foi possível corroborar no decorrer da investigação tem que ver com o facto de existir novidade, o que leva as crianças a demonstrar motivação e interesse em experimentar, envolvendo o grupo todo. Partindo desta ideia, torna-se fundamental utilizar a observação como ferramenta fundamental ao educador para que perceba quando deve mudar as suas estratégias e os materiais/espço de modo a ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Além disso, em comparação com o primeiro objeto introduzido, é possível concluir que não emergiram tantas dinâmicas embora tenha sido mais frequente observar o jogo dramático espontâneo desenvolvido pelas crianças. Principalmente nas interações desenvolvidas pela Maria, pela Alice e pelo João, foi frequente assistir a convites por parte das crianças para que os seus pares integrassem as suas ações.

### 2.3.3. QUE DINÂMICAS PODEM EMERGIR DE UM BALDE?

Após a introdução do terceiro objeto<sup>26</sup>, foram vários os indicadores identificados. O terceiro objeto foi um balde de iogurte e, ao contrário do que foi feito anteriormente, a investigadora colocou-o na área do faz de conta, juntamente com os objetos que já lá estavam e não avisou as crianças. No decorrer da primeira interação, a Maria foi a primeira criança a descobrir o novo objeto (**figura 8**). Vejamos o seguinte excerto (Grupo, obs.13, 17-5-21).



**Figura 8:** Maria (4 anos) e Lara (3 anos) a interagir com o objeto na área da casinha.

A **Maria** pegou no balde, deslocou-se até à área do faz de conta, junto à cozinha e disse: “*vou fazer batata frita!*”

A **Lara** aproximou-se: “*o que estás a fazer?*”

---

<sup>26</sup> Ver Apêndice XVII – Tabela de análise relativa ao terceiro objeto introduzido (balde)

**Maria:** “*Eu estou a fazer sopa e batata frita! Os meus avós fizeram no fim de semana e eu estou a fazer hoje*”.

Após analisado este primeiro episódio, é possível perceber que a Maria, que interagiu com o objeto, em primeiro lugar, sozinha se encontrava na representação do jogo simbólico. Posteriormente, a Lara, por curiosidade e interesse aproximou-se de Maria, introduzindo-se na sua ação. De acordo com Lopes da Silva (2016), “o jogo simbólico é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (p. 52).

No decorrer desta análise, foi-nos ainda possível perceber que as interações que decorreram estiveram sempre muito relacionadas com as tarefas domésticas desempenhadas pelos familiares das crianças, como podemos observar no seguinte excerto.

A **Joana** pegou no balde: “- *Maria, vou ajudar-te a mexer a tua sopa*”.

A **Lara** voltou-se a juntar e retirou alguns legumes do balde e cantou enquanto o fazia.

**Lara:** “*Joana, bate em cima do balde para a sopa se fazer mais depressa*”

Aproximou-se – “*deixem-me mexer a sopa!*”

Enquanto o fez, abriu os outros tachos e colocou água, mexendo no botão que regulava a temperatura.

A **Maria** pegou na colher: “*Lara, queres mais água na sopa?*”

**Lara:** “*Quero!*”

Depois, dirigiu-se para ao pé do fogão e pegou num alguidar, verbalizando o que estava a fazer – *estou a descascar batatas!*

**Maria:** “*não, são maçãs!*”

**Lara:** “*não, são batatas!*”

A **Maria** aproximou-se, pegou no objeto e disse “*Ah não... Tens razão, são batatas!*”.

Foi ainda possível identificar múltiplas atribuições de significado ao objeto por parte das crianças sendo que, apesar de todas as interações estarem relacionadas com as vivências familiares, as crianças atribuíram diferentes significados, tais como, uma sopa ou batata frita. No que concerne às ações foram todas, como anteriormente referido, muito ligadas ao vocabulário familiar e às vivências nesse contexto. Assistiu-se, assim, à presença, cada vez mais assídua, do jogo dramático entre pequenos grupos de crianças em que, de acordo com Ryngaert (1981), se define como uma brincadeira coletiva em que não são necessários, obrigatoriamente, objetos ou adereços, ou seja, a criança faz a construção do

seu espaço de jogo partindo daquilo que já existe no contexto em que se encontra, atribuindo a cada objeto o significado necessário para o sucesso da sua brincadeira.

As crianças continuaram bastante envolvidas na exploração do objeto, tendo sido possível identificar indicadores como os da “personagem”, como podemos verificar no seguinte excerto.

A **Joana** aproximou-se da área do faz de conta.

**Lara:** “*sabes, estou estontispada (constipada)!*” – apontando para a sopa e pegando no balde – “*é uma sopa muito quente para ficar boa*”

**Lara:** “*Maria, podes fazer sumo dourado? Estou a preparar massa para pôr na sopa com os brócolos*”

A **Maria** preparou o sumo e no final referiu: “*Já aqui tens o sumo, Lara*”

A **Lara** pegou e disse: “*Mas falta-nos a sobremesa... Em minha casa há sempre uma sobremesa Maria, faz um grande bolo*”

A **Maria** fez de conta que estava a preparar o bolo, pegando em alguns utensílios de cozinha e disse: “*Já está aqui o bolo grande*”

**Lara:** “*Disse para pões aqui o bolo, Maria!*” – apontando para mesa.

No decorrer da ação, a Lara referiu que estava constipada, sendo claro que estava a interpretar uma personagem porque não estava realmente doente. É possível perceber ainda que, a criança transportou vivências do seu quotidiano para os momentos de brincadeira porque imitou, provavelmente, aquilo que os seus familiares lhe diziam quando se encontrava doente. Além disso, também foi possível perceber que a ligação que fez ao sumo dourado, como lhe chamou, se tratou de uma associação e atribuição de significado ao sumo de laranja cujos benefícios normalmente se encontram relacionados com a cura das constipações. Assim, pudemos identificar vários indicadores no decorrer daquele momento, sendo eles, as personagens como anteriormente referido, o transporte de vivências do quotidiano para os momentos de brincadeira, a cooperação e entajuda quando a Lara pediu à Maria que fizesse sumo dourado e ela fez. Também foi possível identificar a negociação porque quando a Lara pediu à Maria que lhe preparasse o sumo, referiu que estava a executar uma tarefa, sendo notória a sua justificação para o pedido de ajuda que fez à Maria. De acordo com Neto (2020), “(...) brincadeiras de faz de conta são representações da realidade social e ajudam a criança a cultivar a aprendizagem da cultura dos adultos através do jogo de imitação e construção com objetos” (p. 88). De modo a corroborar a ideia supramencionada, a educadora cooperante referiu também, no decorrer da sua entrevista, que o faz de conta é, na sua opinião, o sítio onde as crianças têm oportunidade de imitar os adultos e que, dependendo das suas vivências, vão tendo

referências para imitar nos momentos de brincadeira. Referiu ainda que, no que concerne ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças, a área do faz de conta se torna fundamental, uma vez que, nesta área, as crianças experimentam os vários papéis e, através do feedback dos seus pares, sabem o que responder porque aprendem a defender-se, a argumentar e, principalmente, aprendem a fazer.

No dia seguinte, foi possível perceber que o grupo continuava bastante envolvido na exploração do objeto e que os interesses se mantinham (**figura 9**). Vejamos o seguinte excerto (Grupo, obs.14, 11-5-21).

A **Lara** aproximou-se da zona da cozinha: *“quero sentar-me!”*

**Luana:** *“vai buscar um banco e senta-te aqui ao pé de mim”*

A **Lara** pegou no balde com as frutas: *“Luana, toma!”*

**Luana:** *“Obrigada, Lara”*

A **Lara** levantou-se e, com o balde, pegou na torradeira e em conjunto, prepararam uma refeição cantando uma canção. A **Nádia** aproximou-se.

**Lara:** *“Onde estão os feijões?”*

A **Lara** procurou os feijões e deu o balde à **Nádia**.

Posteriormente, a **Maria** pegou no balde e disse: *“estou a fazer uma sopa de couves!”*

A **Nádia** ajudou na preparação, mexendo a sopa e colocando legumes lá dentro.

No que diz respeito à análise deste episódio, foi-nos possível identificar várias ações, sendo que as crianças, neste caso, verbalizavam muito as suas ações como “quero sentar-me”; “vai buscar um banco e senta-te ao pé de mim”. Relativamente às interações, é possível afirmar que, uma vez mais, vão muito ao encontro das vivências familiares e à imitação daquelas que são as suas maiores referências como os seus pais ou avós. De acordo com Tejerina (1994), a criança, através do jogo, faz simulações em que recria as suas vivências do quotidiano, identificando-se com as personagens que está a representar e, ao encarnar estes papéis, adquire um conhecimento de si mesmo e consegue ter um maior conhecimento das pessoas que a rodeiam. Também Ryngaert (1981) defende que o jogo se considera “um ensaio sem riscos porque visa a substituição duma situação não-convencional (real) por uma situação convencional (lúdica)” o que nos remete para a autenticidade da criança dentro da atividade lúdica, em que a criança representa



**Figura 9:** Interações entre pares com o balde na área da casinha.

“situações reais ou do seu imaginário, através das quais exprime os seus pensamentos e emoções” (Lopes da Silva, 2016, p. 52).

A ação da criança define o significado que quer atribuir ao objeto. O facto de a escolha de objetos ter incidido, maioritariamente, em materiais de fim aberto possibilitou que a exploração dos mesmos fosse orientada pela curiosidade e pela motivação das crianças. Desta forma, foi possível identificar vários significados atribuídos pelas crianças como pegarem no balde com as frutas lá dentro ou servir de panela para fazer uma sopa, ou seja, a criança atribui os significados consoante o tipo de brincadeira que está a desempenhar, não tendo muita dificuldade em atribuir um significado totalmente distinto daquele que o objeto tem realmente.

Foi ainda possível identificar situações de cooperação e entreaajuda, quando, por exemplo, a Nádia ajuda a Maria na preparação da sopa sem ser necessário que lhe peçam ajuda. Este tipo de atitudes e valores são comuns ao grupo, tendo sido observado ao longo do tempo que é um grupo que também se distingue pela união e entreaajuda. De acordo com Tavares et. al. (2007), nesta fase de desenvolvimento e aprendizagem, as crianças aprendem as regras para se inserirem no meio que as envolve, na sociedade em que se integram e, desta forma, vão desenvolvendo o seu autoconceito, sendo um período marcado por altos e baixos no que concerne à socialização em que a criança vai ajustando os seus comportamentos consoante o feedback que recebe do exterior.

Após analisados os episódios em torno deste objeto, podemos, de forma sucinta inferir que foi notória a envolvência no jogo dramático espontâneo por pequenos grupos de crianças. Ainda que, na exploração dos outros objetos, tenha sido possível verificar alguns momentos de jogo dramático, penso que foi neste que se observaram mais interações nesse sentido. No entanto, não houve registo de interações por parte de João e esse facto deve-se, provavelmente, à falta de interesse do mesmo pelo objeto o que nos indica, mais uma vez, a importância do papel do educador para a promoção do interesse da criança. Se o educador tiver um papel ativo na promoção das brincadeiras das crianças, não impondo a sua vontade, poderá ajudar a criança a descobrir eventuais pontos de interesse no objeto. De acordo com Blatchford (2004), se o educador pretende conhecer a criança e descobrir quais os seus interesses ou conhecimentos, deve observá-la estando ao seu lado, dando-lhe espaço para falar, demonstrando disponibilidade e interesse em escutá-

la. Também Lopes da Silva et. al. (2020), refere que de modo a “incentivar e alargar as propostas e iniciativas das crianças, o/a educador/a cria não só condições para que façam progressos a partir da situação em que se encontram, mas também favorece a interação entre as crianças, que aprendem com o/a educador/a e também umas com as outras” (p. 27).

#### 2.3.4. QUE DINÂMICAS EMERGEM DE UM PAU DE CHUVA?

O quarto e último objeto a ser introduzido foi um pau de chuva<sup>27</sup>. No decorrer da análise dos resultados, identificaram-se cinco categorias, sendo elas: a interação entre pares, a atribuição de significado ao objeto, as ações, a negociação e a cooperação e entreaajuda, como poderemos ver adiante, no decorrer da redação.

No que concerne à interação entre pares, podemos afirmar que, neste caso, as interações decorreram com um objetivo comum: descobrir as características do pau de chuva, ou seja, perceber qual o material do recipiente e o que tinha lá dentro que originava aquele som tão característico. É importante referir que as crianças não interagiram tanto com o objeto no interior da área do faz de conta, talvez pelo facto de não encontrarem relação entre as dinâmicas que podiam ocorrer e a área em si. No entanto, foi frequente assistir ao espírito de união para que, todos juntos, descobrissem o que tinha lá dentro, como se pode observar no excerto seguinte (Grupo, obs. 15, 24-5-21).

A **Clara** pegou no objeto e chocalhou: *“Isto faz um barulho! Tem arroz lá dentro”*

**Núria**: *“Pode ser arroz ou areia. O barulho é igual!”*

A **Clara** deu o objeto ao **Simão**. O **Simão** chocalhou: *“Isto não é arroz nem areia. É uma garrafa com rãs lá dentro”* – coloca no ouvido e continua a chocalhar – *“vês! Faz este barulho de rãs!”*

A **Lara**, curiosa, pediu ao colega para ver o objeto e ele disse: *“vê com os olhos... isto não tem nenhuma luz para veres!”*.

Analisando este episódio, é possível compreender que as crianças, tal como anteriormente referido, procuravam perceber qual o conteúdo do pau de chuva que fazia aquele som, ou seja, encontramo-nos perante uma exploração do som. No entanto, acontece também que, face às dificuldades encontradas, começam a querer emergir alguns conflitos, como

---

<sup>27</sup> Ver Apêndice XVIII – Tabela de análise relativa ao último objeto introduzido (pau de chuva)

acontece quando o Simão diz à Lara que é para ver com os olhos. Face a isto, conseguimos perceber que o objeto introduzido conseguiu despertar interesse ao grupo, com alguma dificuldade agregada, o que o torna desafiante. Nestes casos, as crianças lidam com algumas emoções que nem sempre são fáceis de gerir, mas que são importantes, entre elas, a frustração. Lopes da Silva et. al. (2016) refere que estas interações são importantes, na medida em que, a criança não só desenvolve a sua criatividade como também se desenvolve emocional e socialmente, na descoberta de si, ou seja, das suas emoções, e na descoberta dos outros, alargando as suas formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções, contribuindo para o equilíbrio dos seus conflitos interiores. Também foi possível inferir que esteve presente a negociação, na medida em que as crianças discutiram quais os possíveis sons e materiais que estavam dentro do pau de chuva e tiveram de argumentar as suas opiniões, de modo a conseguirem convencer os colegas de que estavam certas. Erickson (1965) e Brunner (1976) defendem que é através desta capacidade de imaginação que a criança “adquire o seu senso de individualidade e desenvolve a sua capacidade de relação social” (Sousa, 2003b, p. 18).

No dia seguinte, a exploração do som do objeto continuou a ser o que mais atraía as crianças, como se pode observar no seguinte excerto (Grupo, obs.16, 25-5-21), (**figura 10**).

A **Joana** pegou no pau de chuva entusiasmada. Começou por chocalhar o objeto:

- *Isto é arroz, tenho a certeza!*

Passado algum tempo, deu à **Lara** e esta dirigiu-se à investigadora e questionou sobre o conteúdo da garrafa.

Investigadora: *o que é que este som te faz lembrar?*

**Lara:** *diz lá o que tem!*

Investigadora: *fica atenta ao som e descobre*

A **Lara** deu à **Maria** e disse: *ajuda-me a descobrir o que tem aqui dentro!*

**Maria:** *abana para eu ouvir!*

Depois de abanar, a **Lara** disse: *é arroz!*

**Maria:** *não, porque o som faz lembrar bolinhas...*

A **Lara** ficou pensativa e continuou a chocalhar o objeto, atenta ao som, numa tentativa de o discriminar melhor. Passado algum tempo disse, visivelmente frustrada - *são bolinhas então!*

Analisando este episódio, podemos entender que o facto de se terem introduzido objetos novos na área do faz de conta, constituiu-se sempre como motivo de interesse por parte



**Figura 10:** Interações entre pares com o pau de chuva.

das crianças uma vez que, indo ao encontro do que a educadora referiu, independentemente do interesse se manter ou não, há sempre curiosidade em experimentar e, portanto, numa fase inicial, todo o grupo se envolve. Também foi possível ter a perceção do desafio em que este objeto se tornou para algumas crianças, que mantiveram a curiosidade em descodificar qual o material que estava dentro do recipiente. Esta procura insistente levou a alguns sentimentos que são importantes de trabalhar, nesta fase, como a frustração. De acordo com Read (1942, como citado em Sousa, 2003a), “a arte deve ser a base da educação”, propondo a “expressão livre, o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação” em articulação com experiências lúdicas, expressivas e criativas que proporcionem, às crianças, formas de expressão de sentimentos.

No decorrer da interação das crianças com o objeto, foi também notória a associação que fizeram a outros objetos já utilizados com a educadora, noutras alturas. Vejamos o excerto seguinte (Grupo, obs.17, 25-5-21):

A **Lara** associou o som do pau de chuva a um outro objeto que tinham feito com a educadora cooperante e foi buscá-lo.

- *João, vê! O som é muito parecido, mas este tem fitas* – referindo-se ao objeto que a investigadora tinha levado.

O **João** pegou e abanou o objeto, enquanto a Lara pegava nas fitas e brincavam.

**João** (visivelmente zangado): *Já tiveste a tua oportunidade de brincar, agora é a minha vez de pegar!*

A **Lara** ficou triste.

**João:** *O que se passa?*

**Lara:** *Sai!*

O **João**, dirigiu-se à investigadora: *Parece que ela está de mau humor só porque não lhe dei isto!*

Posteriormente, o João continuou a explorar o som e começou a brincar com os colegas, como se os estivesse a assustar, abanando o objeto e atirando-lhes com as fitas. Colocou as fitas na cabeça da **Clara** e disse:

- *Este cabelo é roxo, mas o resto é verde como a camisola do Sporting!*

Analisando os vários episódios que ocorreram no seguimento da exploração do objeto, podemos referir que ao nível das interações entre pares, estas aconteceram de forma frequente com o objetivo de descodificar o som do objeto. No entanto, neste último episódio, as interações estiveram mais presentes na comparação do objeto a outros anteriormente colocados na sala e nas interações com o objeto e já não tanto na procura da exploração do som. Lopes da Silva et. al. (2016), refere que é, através destas interações, que a criança desenvolve a criatividade e, muitas vezes, a capacidade de representar

através da observação dos papéis sociais representados pelos pares, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo que a rodeia, no alargamento das formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções, ajudando no equilíbrio dos conflitos interiores da criança. Também a educadora cooperante reforça a importância de deixar que as crianças brinquem livremente e explorem os objetos sem interferência do adulto, uma vez que é através da brincadeira livre que nos é dada a oportunidade de observar as crianças e os seus interesses. Para a educadora é muito interessante que o adulto ouça as conversas que eles têm, mesmo que eles não se apercebam de que o estamos a fazer, porque é através dessa espontaneidade que conseguimos ter um maior conhecimento dos seus interesses, dos traços da sua personalidade, etc.

Relativamente à negociação, também é possível referir que, independentemente dos tipos de brincadeira que surgem, as crianças estão constantemente a sentir necessidade de recorrer a estratégias de negociação, o que também foi visível no decorrer do conflito que emergiu entre o João e a Lara. Embora não tenha havido muito debate nas ideias, o João referiu que estava chateado e o porquê e facilmente percebeu que tinha sido, em parte, injusto pela reação que teve face ao comportamento da Lara. Kowalski (2005a) defende que

(...) a vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento (p. 10).

Assim, podemos afirmar que é comum que, neste tipo de interações, as crianças também testem os limites dos seus colegas e adquiram um maior conhecimento não só de si próprias, como também, dos colegas. Tal ação contribui para que desenvolvam capacidades de socialização que são necessárias ao seu bom desenvolvimento.

#### 2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados, torna-se pertinente evidenciar a importância de valorizar a área do faz de conta como um espaço vivo que promove diversas aprendizagens e contribui para o saudável desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Desta forma, os materiais e a organização do espaço influenciam a forma como a criança interage com os pares e os tipos de brincadeira que podem emergir. Assim, revisitando a pergunta de partida do nosso estudo, podemos concluir que a introdução de novos objetos na área do faz de conta deve ser valorizada como forma de proporcionar, às crianças, oportunidades de expandirem a sua criatividade levando, naturalmente, a novas formas de exploração e à ampliação do jogo dramático espontâneo. Desta forma, reforça-se a importância de pensar neste espaço como tendo imensas potencialidades e que, ao manter-se inalterado durante o ano letivo, não só limita as oportunidades de exploração das crianças como, naturalmente, limita o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. As crianças aprendem porque querem verdadeiramente aprender e ao sentirem-se desafiadas e valorizadas acabam por ter uma maior predisposição para a aprendizagem, desenvolvendo diversas competências no seio do jogo dramático espontâneo.

No decorrer do estudo, percebemos que apesar de as crianças atribuírem diferentes significados aos objetos, todos surgem ligados às vivências em contexto familiar, tendo o diálogo também advindo das referências familiares. Podemos ainda destacar que as personagens que nos foram possíveis identificar foram representações daquela que é a realidade familiar das crianças e que estas personagens levaram ao desenvolvimento de novas ações, tais como: pedir que coloquem mais água na sopa, abrir o tacho e colocar mais água e regular o botão da temperatura, bater em cima do testo da panela para que a sopa se faça mais depressa, entre outras. De acordo com Costa (2003), o facto de a área do faz de conta ser um espaço em que a criança tem por hábito se sentir mais segura e protegida, pelo facto de a aproximar daquela que é a sua realidade familiar faz com que a maioria das interações que aqui decorrem estejam relacionadas com as várias representações da sua vida quotidiana que a aproximam dos seus familiares, através da representação de papéis que lhe são próximos. Deste modo, é a partir desta segurança que a criança se sente motivada a transportar diversos tipos de brincadeira para outros contextos e outros espaços.

Em relação aos objetos, as crianças atribuíram-lhes diferentes significados em função da ação que estavam a desempenhar, não tendo sido notória a utilização de outros adereços que pudessem enriquecer a ação da criança nos momentos de brincadeira. O facto de ter sido notória a envolvimento dos pares e a crescente interação entre eles leva-nos a refletir acerca das aprendizagens que ocorrem nesta área, dado que, de acordo com a educadora cooperante, estas ocorrem a todos os níveis mas, principalmente, ao nível da socialização e da comunicação oral porque há muitos diálogos e trocas de ideias entre os pares e aprendem uns com os outros porque se imitam, ou seja, se uma criança é mais extrovertida e fala mais, os seus pares observam, imitam e passado algum tempo, estão a fazer o que ela fez, apropriando-se do seu vocabulário. Ferland (2006) vai ao encontro do supramencionado quando refere que para brincar ao faz de conta, a criança precisa de desenvolver as suas capacidades criativas, uma vez que ela é o centro desta atividade lúdica e, portanto, precisa de tomar decisões relacionadas com os papéis que vai desempenhar, a história que quer tornar realidade e as transformações necessárias a fazer para a adaptar aos seus desejos. Desta forma, a criança neste tipo de brincadeira, faz as suas próprias combinações entre objetos, novas ideias, palavras e descobre brincadeiras que são prazerosas para si, desenvolvendo o seu pensamento, imaginação e criatividade.

Considera-se, assim, que a pedagogia deve ser, cada vez mais, centrada na criança e nos seus contextos, conseguindo atender aos seus interesses e necessidades. Desta forma, destaca-se a pedagogia por projeto que defende que a criança se deve preparar para integrar uma sociedade que é desafiante e está em constante mutação.

O presente estudo também nos faz refletir acerca do papel e da atitude do educador de infância relativamente à área do faz de conta, uma vez que, se não valorizar as potencialidades desta área para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, acaba por privá-las de vivências fundamentais. Portanto, o papel do educador recai bastante sobre o princípio de não tornar a área do faz de conta um lugar pobre, sem vida e que não desafie as crianças.

Neste sentido, este estudo foi uma mais-valia na minha PP e um enorme desafio. No decorrer deste período, senti, cada vez mais, a necessidade de refletir sobre a minha ação pedagógica. O meu principal objetivo é que as crianças sejam felizes e que cresçam sentindo-se como a principal agente do seu próprio processo de desenvolvimento e

aprendizagem. Como tal, senti que a angústia que tantas vezes me acompanhava à saída dos contextos nos quais realizei a minha PP era o disfarce do medo de falhar, ou seja, sair sempre sem a certeza de que as minhas escolhas para aquelas crianças tivessem sido as certas. No entanto, quando entramos num processo de valorizar a criança, questionando-as e desafiando-as, conseguimos observar nelas o fruto do nosso trabalho, a crescerem felizes porque lhes proporcionamos momentos em que se desenvolvem holísticamente.

Como limitações do estudo, destaca-se a inexperiência enquanto investigadora. No decorrer da análise dos dados, percebeu-se que a investigadora tinha recolhido muitos dados o que complicou a análise dos mesmos. Depois de terminar a organização e análise é que foi possível fazer uma seleção daqueles que se tornaram mais relevantes ao estudo. Outra das limitações surgiu na entrevista das crianças que se assumiu com pouca relevância ao estudo, uma vez que foi realizada numa fase mais tardia, em que se tinha dado início ao projeto do supermercado, sendo as perguntas e respostas muito voltadas para o projeto. Ainda assim, todas estas dificuldades e limitações tornaram-se verdadeiras aprendizagens para o futuro enquanto educadora de infância e professora do 1.º CEB, uma vez que, pretendo realizar mais investigações, de modo, a ter um maior conhecimento dos grupos e contextos com os quais trabalharei. Embora não tenha sido possível realizar uma investigação-ação, pela imprevisibilidade dos tempos que se vivia, acabou por ser realizado um estudo com o contributo das conceções da educadora face à área do faz de conta e à sua importância para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Para investigações futuras, sugere-se que se aumente a amostra, uma vez que, no decorrer deste estudo, foram diversas as análises feitas a crianças que não estavam contempladas na amostra, mas que a sua interação foi essencial à análise. Para além disso, seria interessante entender melhor quais os benefícios de colocar materiais de fim aberto na área do faz de conta e levar a que outros educadores também invistam na escolha destes materiais, para perceber se realmente, com o tempo, as dinâmicas que emergem continuam a ser ligadas às vivências familiares.

## CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Considero que este documento reflete um percurso rico em aprendizagens, desafios e momentos que me fizeram crescer enquanto pessoa e profissional, como Educadora de Infância e Professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico. No decorrer deste relatório, encontram-se reflexões profundas acerca das vivências ocorridas no decorrer das PES em Creche (IPSS), Jardim de Infância (rede pública) e 1.º CEB I/II (rede pública). Este percurso foi muito bonito e digo-o porque, conforme o tempo foi passando, e me fui desafiando, senti que conseguia acreditar mais em mim, nas minhas capacidades e, principalmente, na força do meu colo para educar com afetos porque só assim me faz sentido.

Ao longo da PES e de todo o mestrado, sinto que cada professor que passou por mim, cada pesquisa, cada livro que folhee e li, cada desafio superado me levou a descobrir coisas fantásticas sobre mim e, todos os dias, me deu certeza de que é este o caminho e que esta é a profissão mais bonita do mundo. Ao refletir em cada ida para casa, em cada leitura que realizava consegui adequar as minhas práticas e acreditar, cada vez mais, num sistema que respeite a criança e que a valorize no seu processo de conhecimento. A reflexão, assumiu assim, um lugar fundamental nesta que será a minha profissão porque encontrei nela todas as respostas que precisava.

Considero que o percurso em Creche ganhou o meu coração porque se foi aquele que me trouxe mais medos e inseguranças, foi também aquele onde senti que realmente pertencia. Ser a casa, o colo, a segurança e o mimo daquelas crianças e, dos seus pais, nos momentos mais aflitivos, traz-nos a sensação de missão cumprida. Neste contexto, o que me inquietou mais, inicialmente, foi pensar em propostas que fossem ao encontro daqueles que eram os interesses das crianças, talvez por, inconscientemente, subestimar as suas capacidades, no entanto, rapidamente me envolvi de tal maneira com as crianças, que as práticas fluíram e foi uma etapa muito feliz da minha vida. Tudo isto se deve ao facto de trabalhar em equipa, ter tido sempre a sorte de ter uma parceira de PES que olhava para além daquilo que é a competição e que foi uma verdadeira amiga e cúmplice; a educadora cooperante que foi também uma grande amiga e inspiração; e a auxiliar de ação educativa que teve, sempre, a palavra certa, no momento certo, trazendo leveza e tranquilidade a

uma prática que foi recheada de amor e que me trouxe um brilho no olhar suspeito da felicidade que trazia no coração.

No contexto de JI, realizei diversas aprendizagens tendo sido uma experiência muito rica a todos os níveis, uma vez que fui confrontada com um grupo heterogéneo. Foi também aqui que realizei a minha investigação acerca das dinâmicas que podem ocorrer da introdução de novos objetos na área do faz de conta, dado o interesse do grupo pelas interações nesta área e pela representação de situações idênticas nos momentos de brincadeira livre. No decorrer do estudo, surgiu um projeto que me deixou agradavelmente surpreendida, pelo facto de ter vindo do interesse das crianças e ter sido construído, de raiz, pelas mesmas: o supermercado. A introdução desta nova área fez com que as crianças envolvessem os pais, na medida que, todas as embalagens que considerassem pertinentes para a área do supermercado, pediam que os pais guardassem e traziam para o jardim. A maior aprendizagem que adquiri neste contexto foi a importância da relação escola-família porque, embora atravessássemos um período pandémico que não permitia a ida das famílias à instituição, as crianças estavam de tal forma envolvidas que elas próprias arranjaram forma de envolver as famílias e, embora não houvesse contacto, surgiram e-mails de muitos pais a questionar a educadora cooperante sobre este projeto. Após a conclusão do estudo, sinto que observar as crianças e analisar, com detalhe, as suas interações foi o que me fascinou no decorrer deste processo, embora tenha trazido também muitas angústias dada a minha inexperiência enquanto investigadora.

Relativamente aos contextos de 1.º CEB, considero que foi uma agradável surpresa, principalmente para mim. No início do mestrado, tinha amigas que estavam no 1.º CEB e faziam desabaços sobre a dificuldade deste contexto e, rapidamente, recorri ao meu supervisor e mostrei a vontade de mudar de mestrado, apenas para MEPE e, nesse momento, percebi que se existem pessoas luz à nossa volta, ele foi uma delas que me fez acreditar em mim e não me deixou desistir. Se hoje termino esta etapa, a ele agradeço porque acreditou em mim muito antes de eu acreditar. Senti dificuldades, fui desafiada, senti borboletas na barriga e fui muito, muito feliz. Todas estas sensações são necessárias para degrau a degrau, chegar lá.

Concluindo, enquanto futura educadora de infância e professora de 1.º CEB sinto-me muito orgulhosa e muito feliz de terminar esta etapa. Não foi fácil e tive de lutar muito para chegar até aqui, tendo tido uma rede de apoio que fez a diferença na minha vida. De uma forma muito especial, levo todos aqueles que acreditaram em mim, que não me deixaram desistir, que foram a palavra certa no momento certo e que me deram alguma orientação neste processo. No fundo, aquilo que desejo, é abraçar novos desafios, continuar a vir angustiada para casa, e sentir tudo à flor da pele porque, de outra forma, não me faz sentido. Pensar nesta profissão é sentir a pele a arrepiar. “Trabalhamos”, todos os dias, com amor. Com afetos. Com a verdade daquilo que realmente importa. Saibamos nós agarrar-nos à sabedoria das crianças, à sua pureza, à sua inocência e seremos todos tão mais felizes. Temos tanto a aprender com eles. Que a vida me permita passar os meus dias rodeada de crianças e de amor.

## BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*.

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. (2016). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica: Contributos para a Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação* (8), 75-86.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.ª Ed.). McGraw-Hill.

Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de pedagogia*, 95-133.

Baldwin, P. (2004). *With Drama in Mind. Real learning in imagined worlds*. Stafford, Inglaterra: Network Educational Press Ltd.

Barbosa, A. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário: um estudo de caso*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Bento, A. & Bento, I. (1986). A Expressão Dramática e a Psicologia da Escola Primária. In C. Fragateiro (Coord), *Expressão Dramática na Educação – Uma Aprendizagem da Descoberta*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico, 35-44.

Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular Para a Educação de Infância*. Texto Editora.

Bulgraen, V. C. (2010). O Papel do Professor e sua Mediação nos Processos de Elaboração do Conhecimento. *Revista Conteúdo Capivari* 1(4), 30-38.

Canelas, A. (2015). *As Expressões na Educação Pré-Escolar: A Importância das Expressões na Autorregulação de Comportamentos*. Instituto Superior de Educação e Ciências.

Cardona, M., Silva, I., Marques, L., Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.

- Cocito, P. R. (2016). A Natureza como Espaço Educacional: Oportunidades para a Infância. *Colloquium Humanarum (Vol. 13)*, 94-100.
- Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Costa, I. (2003). O Desejo do Teatro. O instinto do jogo teatral como dado antropológico. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, C. (s.d.). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática (2.ª edição)*. Almedina: Edições.
- Damáσιο, A., & Damáσιο, H. (2006). Brain, Art and Education, UNESCO Conference on Art and Education. Lisbon.
- Diário da República (n.º 237/1986). Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86.
- Dias, M. I. S. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Org.), (2016). *As Cem da Criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação (Vol. 2)*. Porto Alegre: Penso.
- Eichmann, L. (2014). *As rotinas na Creche: A sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre].
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Fernandes, D. (1994). Avaliação sumativa: algumas notas. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (pp. 1-3). Lisboa: IEE.
- Formosinho & Oliveira-Formosinho (2013). *Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2009). Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente.

Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (3.ª edição)*. Porto: Porto Editora.

Fortin, M. (1996). *O Processo de Investigação: Da conceção à realização*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Gauthier, H. (2000). Fazer Teatro Desde os Cinco Anos. Coleção Teatro/Educação. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra, Livraria Minerva.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social (5.ª ed.)*. São Paulo: Atlas S.A.

Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch E. (2004). O estilo motivacional do professor e motivação intrínseca dos estudantes: uma perspetiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.

Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kowalski, I. (2005a). *...e a Expressão Dramática*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Lessard, E. M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.

Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar: o portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 27-41.

Martins, C. & Gonçalves, A. (2016). *Papéis e interações no processo de supervisão: um olhar dos orientadores cooperantes*. in Mesquita, C., Pires, M., V. & Lopes, R. P. (Eds.). *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência*, INCTE. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Migueis, H. S. V. M. da. (2008). *Avaliação formativa numa disciplina de investigação e no contexto de um ambiente virtual de aprendizagem: Perspectivas de alunos* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa].
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (2001). *Curriculo Nacional da Educação Básica*. Lisboa: ME/DEB.
- Moraes, C. R. & Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Eletrónica de Educação, Ano I(01)*, 1-15.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação, 22(37)*, 7-32.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. *PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. Pesquisa em Educação-possibilidades investigativas da pesquisa-ação, 2*, 27-39.
- Pacheco, J. A. (2012). *Avaliação das aprendizagens: políticas formativas e práticas sumativas*.
- Palmeirão, C. & Alves, M., J. [coord.] (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica do Porto.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Pereira, R. (2010). Bem-Estar e Educação pela Arte. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 44(2)*, 21-37.
- Piaget, J. (1964). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação*.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens (4.ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação Às Práticas*, I (3), 21–43.
- Roldão, M. C. (2009). Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor.
- Ryngaert, J. (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha.
- Silva, I., L.; Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.
- Sim, Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases Psicopedagógicas* (1.ª vol). Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e Dança* (2.º vol). Instituto Piaget.
- Sousa, J. M., & França, A. M. (2014). Que Avaliação na Educação de Infância? *Interações*, (10) 32, 40-53.
- Sousa, J., Kowalski, M. & Lopes, M. S. P. (2020). *Educação Artística: Intervenção e Investigação em Contextos Educativos*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Tavares et.al., (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação Às Práticas*, 1 (3), 8–20.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O.,... Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral Inovações de Desenvolvimento Curricular.

Veia, L. (2019). Práticas de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico: contributo do trabalho colaborativo. *Revista Multidisciplinar*, 1(2), 91-106.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento* (1.ª ed.). Edições Sílabo.

# APÊNDICES

## APÊNDICE I – REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE

### Reflexão Semanal

(Semana de 9 de outubro de 2020)

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Creche, incluída no plano curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposto refletir, através da escrita, acerca do período de observação ao longo das duas primeiras semanas de prática. Assim sendo, pretendo ao longo da mesma, expor as minhas expectativas, receios bem como alguns momentos que foram acontecendo ao longo deste tempo.

Em relação às minhas expectativas e, tendo em conta que estamos num ano atípico, as mesmas não estão muito altas, ou seja, estou bastante entusiasmada com o facto de iniciar a minha prática num contexto educativo como a creche mas, ao mesmo tempo, tenho consciência dos perigos que atualmente estão presentes e, dado que é uma idade em que a exploração é fundamental para a aprendizagem e a mesma acontece através do toque, isso provoca em mim alguma ansiedade e inquietude. Por outro lado, também o facto de estar a interagir com as crianças com um “entrupe” como a máscara também me faz um pouco de confusão porque acredito que a expressão facial é o caminho para fortalecer a relação e os afetos com as crianças e é através dela que, também nesta fase do desenvolvimento, eles aprendem muito.

No que diz respeito aos receios, estes são muitos, pelo que já referi anteriormente, de forma indireta. É normal que ao longo de todas as práticas e, sendo em contextos diversos com pessoas diferentes surjam medos. No entanto, este ano tudo isso se intensificou. Tenho receio, principalmente, de contrair e passar o vírus sem perceber, tenho receio de não conseguir estabelecer a relação que pretendo, quer com as crianças, quer com todo o corpo educativo. Contudo, procuro estratégias que me ajudem a ultrapassar esses receios e, sem dúvida, que a procura de uma boa bibliografia nos ajuda imenso a crescer nesse aspeto. Não tenho medo de errar porque sei que todos nós o fazemos todos os dias e, também porque acredito que os erros fazem parte da aprendizagem e da evolução

enquanto cidadãos e profissionais. Na minha opinião, o facto de errarmos e irmos em busca de melhorar os aspetos que achamos que devemos melhorar faz com que não só tenhamos uma perspetiva diferente daquilo que é educar, ajudar a crescer e partilhar com uma criança como também a perspetiva mais consciente daquilo que é a evolução, a nossa e a deles.

Ao longo destas duas semanas, apenas houve a possibilidade de irmos uma vez à instituição para observação e recolha de dados. Ao longo destas duas semanas trabalhei imenso na questão da caracterização do desenvolvimento das crianças na faixa etária que irei trabalhar, ou seja, 1 e 2 anos. Procurei saber mais acerca das características do desenvolvimento das mesmas bem como me informar mais acerca da metodologia que tem vindo a ser implementada, desde o ano passado, na instituição: modelo pedagógico de Reggio Emilia. Devo confessar que me suscitou bastante interesse em perceber o porquê de, agora, terem necessidade de mudar até porque considero que não deverá ser fácil de mudar, uma vez que, implica toda uma escola e uma adaptação e empenho de todas as partes. Contudo, cada vez mais acredito nos objetivos desta metodologia e nos benefícios que tem para o desenvolvimento, a todos os níveis, das crianças.

Durante o dia em que fizemos a observação, retiramos apontamentos que consideramos importantes para um melhor desenvolvimento do nosso trabalho ao longo de toda a prática. Usámos uma tabela de observação, de forma a ter a informação mais organizada e de forma mais detalhada e, depois, íamos tirando apontamentos extra que achamos pertinentes de registar, bem como, questionando a educadora ao longo do dia acerca de dúvidas e curiosidades que tínhamos. Para o primeiro dia, senti que a adaptação foi positiva, ou seja, as crianças aceitaram-nos bem e fomos bastante bem recebidas por toda a equipa institucional. Foi importante para mim participar já em algumas funções ao longo do dia, uma vez que, pensei que não fosse possível ou porque não nos permitissem para já essa abordagem, mas também, porque pensei que as crianças, sendo tão pequenas, nos oferecessem mais resistência.

Os objetivos para as próximas semanas serão tentar recolher mais dados que nos sejam úteis para também fazer uma planificação bem pensada e que tenha tudo para correr bem e ser positiva, tanto para nós como para os restantes intervenientes.

## APÊNDICE II – REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE

### Reflexão Semanal

(Semana de 19 a 21 de outubro de 2020)

No âmbito da Prática Pedagógica em Jardim de Infância – Creche, inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposto que procedesse à realização de uma reflexão escrita. Assim sendo, pretendo focar-me em aspetos essenciais em que mencionarei momentos importantes acerca do período de observação e da semana de intervenção.

O período de observação foi extremamente importante uma vez que através da mesma não só conseguimos uma melhor adaptação enquanto intervenientes, como também me parece muito importante para criarmos uma relação de afetos com o grupo de crianças e criarmos ambiente para que elas se sintam confiantes e à vontade connosco para que a nossa vivência no contexto seja mais positiva não só para nós mas, principalmente, para elas. Por outro lado, perceber qual o método utilizado pela educadora Joana e conhecer, assim, o contexto, as necessidades e características do grupo de crianças e, de cada criança na sua individualidade, foi crucial para uma melhor adaptação das planificações e das fundamentações teóricas que vamos fazendo ao longo da prática.

Parece-me pertinente falar um pouco acerca do método pelo qual a instituição se rege, baseado na abordagem Reggio Emilia. Inicialmente, tive um pouco de receio porque me suscitava interesse os pontos pelos quais Reggio se rege mas, por outro lado, tinha receio por pensar de que forma, realmente, resultava. Ao longo das primeiras semanas, inclusive no período em que aguardávamos o resultado do teste à Covid-19, pesquisei muito sobre esta abordagem e, quanto mais pesquisava mais interesse surgia. Ao longo de todo este tempo só tenho contemplado as vantagens que esta abordagem nos traz, em primeiro porque nos transmite a nós, educadores, uma calma e tranquilidade que faz com que tudo flua, refletindo-se no grupo de crianças. Depois, passamos a conhecer muito melhor cada uma das crianças na sua individualidade, enquanto seres singulares que são capazes de fazer e capazes de compreender. Acompanhar as suas explorações enquanto aprendentes ativos e ter o prazer de entrar nessa “bolha” de aprendizagem com eles, trocando ideias com a educadora tem sido, de facto, muito gratificante. Tal como defende Loris

Malaguzzi (1997), citado por Thornton & Brunton (2005), “*A nossa intenção é que, antes de tudo, as crianças procurem e descubram partes do seu mundo que possam parecer escondidas. Além disso, queremos ter a certeza de que os desejos, interesses, interações e capacidades de irradiação e escoamento – que são os recursos inatos de uma criança – não permanecem enterrados e não são utilizados*” (p. 65).

No que diz respeito à planificação, esta foi feita de uma forma muito natural porque também fomos muito tranquilizadas pela educadora, o que me ajudou a estar mais confiante no momento de intervir. Na semana de 12 a 17 de Outubro, a educadora colocou caixas de cartão com diversos tamanhos na sala e deixou que o grupo explorasse sendo que as reações foram muito diversificadas, houveram crianças que se colocaram dentro da caixa, outras que as transportavam, outras empilhavam umas nas outras e, houve ainda quem colocasse apenas um pé na caixa e a movesse de um lado para o outro. Ao registar dados de observação, conseguimos verificar algumas teorias, nomeadamente a de Piaget que defende que a criança “*é um ser ativo e criativo na construção e interpretação da realidade e do conhecimento, permitindo-lhe uma adaptação cada vez melhor ao ambiente que a rodeia.*” (Tavares et. al., 2007, p. 45). Segundo Piaget, as crianças nesta fase encontram-se no estágio sensoriomotor (nascimento até aos 18-24 meses), em que “*o bebé aprende acerca de si próprio e do mundo através do desenvolvimento da atividade sensorial e motora (...) é um estágio que se caracteriza pela inteligência anterior à linguagem e ao pensamento e que potencia, sobretudo, a perceção e o movimento.*” (Tavares et. al., 2007, p. 45).

Posteriormente, na semana de 19 a 23 de Outubro, decidimos trabalhar através do desenvolvimento sensorial, ou seja, como percebemos que as crianças mostraram interesse pelas caixas e, depois, pelas pinhas, pensámos em levar elementos da natureza e, como tal, elegemos as folhas do Outono, pela época em que nos encontramos e porque, sendo um elemento extremamente rico a nível de textura, cheiro e apelativo devido às suas cores e sons, seria interessante ver de que forma lhes poderia suscitar interesse. Deste modo, na segunda-feira, dia 19, comecei por contar uma história acerca do Outono em que a personagem principal queria limpar a floresta, mas não sabia o que fazer com as folhas, usando este como momento de transição para introduzir a atividade. Depois, coloquei dentro de uma piscina de plástico, pelo facto de poder ser visto por eles como um limite espacial e ser mais apelativo, folhas de Outono e coloquei apenas grupos de 4

crianças e fui registando fotograficamente as reações. Na terça, deu-se continuidade à atividade, com a repetição da história pelo facto de eles terem gostado tanto e de potenciar também o desenvolvimento da linguagem, mas desta vez juntou-se mais um elemento natural que eles já tinham explorado anteriormente, as pinhas. Na quarta, colocámos folhas coladas na fita-cola, elemento que eles também não tinham tido ainda contacto e eles gostaram muito porque se interessaram pelo som que fazia, pela textura e, potencia o desenvolvimento da motricidade fina e grossa pela força que eles têm que exercer para descolar a fita.

Concluindo, foi uma experiência muito positiva porque senti que fomos ao encontro das necessidades e interesses de cada criança e demos abertura para que eles explorassem e descobrissem as diferentes sensações por eles próprios.

### **Referências Bibliográficas:**

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Thornton, L. & Brunton, P. (2005). *Compreendendo a abordagem de Reggio*. Londres: David Fulton Publishers Ltd.

APÊNDICE III – PLANIFICAÇÃO DAS ROTINAS EM CONTEXTO DE CRECHE

HORAS	DESCRIÇÃO DAS ROTINAS	INTECIONALIDADE EDUCATIVA	RECURSOS
08H15	<p><b>Acolhimento das crianças</b></p> <p>-As crianças são recebidas pelas ajudantes de ação educativa na sala Criart e brincam livremente com todas as crianças da instituição.</p>	<p><b>Domínio Socio-Afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a brincadeira com uma ou mais crianças;</li> <li>- Promover a partilha de brinquedos e materiais;</li> <li>- Estimular a participação em tarefas de arrumação da sala.</li> </ul> <p><b>Linguagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a nomeação de pares e adultos;</li> <li>- Promover diálogos com pares em brincadeiras espontâneas;</li> <li>- Estimular o uso de palavras e gestos para as crianças manifestarem os seus desejos;</li> <li>- Ajudar no desenvolvimento da linguagem oral e a alargar o seu vocabulário.</li> </ul> <p><b>Domínio Cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a criatividade nas brincadeiras.</li> </ul> <p><b>Autonomia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar momento de arrumação dos materiais;</li> <li>- Promover o envolvimento das crianças nas brincadeiras;</li> <li>- Auxiliar as crianças para que consigam pedir algo ou falar a outras crianças;</li> <li>- Incentivar ou auxiliar a resolução de conflitos através do diálogo.</li> </ul>	<p><b>Físicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala Criart.</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais disponíveis na sala Criart.</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajudantes de ação educativa;</li> <li>- Grupo de crianças.</li> </ul>

		<p style="text-align: center;"><b>Domínio Motor:</b></p> <p>-Desenvolver a manipulação de objetos.</p>	
08H30	<p style="text-align: center;"><b>Ida para a sala Momento de Brincadeira livre</b></p> <p>-A educadora e as alunas mestradas dirigem-se para a sala (Creche I) com as crianças;</p> <p>-As crianças brincam livremente pela sala.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Domínio Socio-Afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a brincadeira com uma ou mais crianças;</li> <li>- Promover a partilha de brinquedos e materiais;</li> <li>- Estimular a participação em tarefas de arrumação da sala.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Linguagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a nomeação de pares e adultos;</li> <li>- Promover diálogos com pares e brincadeiras espontâneas;</li> <li>- Estimular o uso de palavras e gestos para as crianças manifestarem os seus desejos;</li> <li>- Ajudar no desenvolvimento da linguagem oral e a alargar o seu vocabulário.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Domínio Cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a criatividade nas brincadeiras.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Autonomia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar momento de arrumação dos materiais;</li> <li>- Promover o envolvimento das crianças nas brincadeiras;</li> <li>- Auxiliar as crianças para que consigam pedir algo ou falar a outras crianças;</li> <li>- Incentivar ou auxiliar a resolução de conflitos através do diálogo.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Físicos:</b></p> <p>-Sala (Creche I).</p> <p style="text-align: center;"><b>Materiais:</b></p> <p>-Materiais disponíveis na sala (Creche I).</p> <p style="text-align: center;"><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora de Infância;</li> <li>-Grupo de Crianças;</li> <li>-Mestradas atuantes.</li> </ul>

		<p align="center"><b>Domínio Motor:</b></p> <p>-Desenvolver a manipulação de objetos.</p>	
09H30	<p align="center"><b>Arrumação da sala</b></p> <p>-Todas as crianças, juntamente com as mestrandas atuantes e com a educadora arrumam a sala.</p> <p align="center"><b>Reforço matinal</b></p> <p>- É dado o reforço da manhã ao grupo, normalmente um bocado de fruta ou de pão.</p>	<p align="center"><b>Autonomia:</b></p> <p>-Criar momento de arrumação dos materiais da sala.</p> <p align="center"><b>Domínio Socio-Afetivo:</b></p> <p>- Despertar o gosto para ajudar o adulto em tarefas da sala e atenção para escutar o adulto;</p> <p>- Promover a interação e comunicação entre as crianças no pedido de fruta/pão.</p> <p align="center"><b>Linguagem:</b></p> <p>- Promover o uso de palavras e gestos para manifestar os seus desejos;</p> <p>- Ajudar no desenvolvimento da linguagem oral e a alargar o seu vocabulário.</p>	<p align="center"><b>Físicos:</b></p> <p>-Sala (Creche I).</p> <p align="center"><b>Materiais:</b></p> <p>-Materiais disponíveis na sala (Creche I).</p> <p align="center"><b>Humanos:</b></p> <p>- Educadora de Infância;</p> <p>-Grupo de Crianças;</p> <p>-Mestrandas atuantes.</p>
10H45	<p align="center"><b>Arrumação da sala</b></p> <p>-As crianças com o auxílio dos adultos arrumam a sala.</p> <p align="center"><b>Momento de higiene</b></p> <p>-São colocados os babetes às crianças;</p> <p>-São desinfetadas as mãos das crianças.</p>	<p align="center"><b>Domínio Socio-Afetivo:</b></p> <p>-Promover a interação e momento de escuta com o adulto.</p> <p align="center"><b>Autonomia:</b></p> <p>-Criar momento de arrumação dos materiais da sala.</p> <p align="center"><b>Linguagem:</b></p> <p>- Promover o uso de palavras e gestos para manifestar os seus desejos;</p> <p>- Ajudar no desenvolvimento da linguagem oral e a alargar o seu vocabulário.</p>	<p align="center"><b>Físicos:</b></p> <p>- Sala (Creche I).</p> <p align="center"><b>Materiais:</b></p> <p>-Materiais disponíveis na sala (Creche I).</p> <p align="center"><b>Humanos:</b></p> <p>- Educadora de Infância;</p> <p>-Ajudante de Ação Educativa;</p> <p>-Grupo de Crianças;</p>

			-Mestrandas atuantes.
11H00	<p><b>Almoço</b></p> <p>-As crianças deslocam-se ordeiramente para o refeitório após terem colocado os babetes e sentam-se nos respetivos lugares;</p> <p>-Algumas crianças comem a sopa, o segundo prato e a sobremesa de forma autónoma. O adulto auxilia as restantes crianças na alimentação;</p> <p>-Quando todo o grupo termina de almoçar dirigem-se todos à sala (Creche I).</p>	<p><b>Domínio Socio-Afetivo:</b></p> <p>- Promover a escuta e interação com o adulto;</p> <p>- Incentivar a criança a comer.</p> <p><b>Linguagem:</b></p> <p>- Manter pequenos diálogos com o adulto;</p> <p>- Estimular o uso de palavras e gestos para manifestar os seus desejos;</p> <p>- Compreender mensagens diretas e intenções comunicativas;</p> <p>- Ajudar no desenvolvimento da linguagem oral e a alargar o seu vocabulário.</p> <p><b>Domínio Cognitivo:</b></p> <p>- Estimular as crianças a progredir na realização autónoma dos hábitos de alimentação;</p> <p>-Incentivar a identificação das suas próprias necessidades e comunicá-las aos outros;</p> <p>-Estimular a aquisição de hábitos, valores e atitudes relacionados com o bem-estar.</p> <p><b>Autonomia:</b></p> <p>- Proporcionar tempo à criança para que consiga comer e beber água sozinha.</p> <p><b>Domínio Motor:</b></p> <p>- Incentivar a correta utilização dos talheres e uma postura adequada à mesa.</p>	<p><b>Físicos:</b></p> <p>-Refeitório</p> <p><b>Materiais:</b></p> <p>-Talheres;</p> <p>-Pratos;</p> <p>-Copos.</p> <p><b>Humanos:</b></p> <p>- Educadora de Infância;</p> <p>-Ajudante de Ação Educativa;</p> <p>-Grupo de Crianças;</p> <p>-Mestrandas atuantes.</p>
11H40	<p><b>Momento de higiene</b></p> <p>-As crianças lavam as mãos e a</p>	<p><b>Domínio Socio-Afetivo:</b></p> <p>- Promover a escuta e interação com o adulto; - Incentivar a criança a fazer as</p>	<p><b>Físicos:</b></p> <p>-Casa de banho.</p>

	<p>boca com o auxílio do adulto;</p> <p>-O adulto retira o babete de cada criança;</p> <p>-Algumas das crianças são colocadas nas sanitas e nos bacios. Nas restantes é feita a troca de fraldas.</p>	<p>suas necessidades.</p> <p style="text-align: center;"><b>Linguagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter pequenos diálogos com o adulto;</li> <li>- Combinar o uso de palavras e gestos para manifestar os seus desejos;</li> <li>- Compreender mensagens diretas e intenções comunicativas;</li> <li>- Ajudar no desenvolvimento da linguagem oral e a alargar o seu vocabulário.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Domínio Cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular as crianças a progredir na realização autónoma dos hábitos de higiene;</li> <li>-Incentivar a identificação das suas próprias necessidades e comunicá-las aos outros;</li> <li>-Estimular a aquisição de hábitos, valores e atitudes relacionados com o bem-estar.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Autonomia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar tempo à criança para que consiga fazer as suas necessidades.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Domínio Motor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar a correta utilização da sanita e dos bacios.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Materiais disponíveis na casa de banho.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora de Infância;</li> <li>-Ajudante de Ação Educativa;</li> <li>-Grupo de Crianças;</li> <li>-Mestrandas atuantes.</li> </ul>
12H00	<p style="text-align: center;"><b>Momento da sesta</b></p> <p>-Cada criança deita-se no seu colchão para dormir a sesta.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Domínio Socio-Afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ajudar a tapar as crianças.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Autonomia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Orientar e dar oportunidade para que as crianças se deitem nos seus</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Físicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sala (Creche I).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Materiais:</b></p>

		<p>respetivos colchões;</p> <p>-Estimular e incentivar as crianças para conseguirem tirar os sapatos sozinhas;</p> <p>-Dar tempo às crianças para que consigam adormecer.</p>	<p>-Colchões;</p> <p>-Lençóis;</p> <p>-Rádio.</p> <p style="text-align: center;"><b>Humanos:</b></p> <p>- Educadora de Infância;</p> <p>-Ajudante de Ação Educativa;</p> <p>-Grupo de Crianças;</p> <p>-Mestrandas atuantes.</p>
15H00	<p style="text-align: center;"><b>Lanche</b></p> <p>- As crianças deslocam-se ordeiramente para o refeitório após terem colocado os babetes e sentam-se nos respetivos lugares;</p> <p>- Algumas crianças comem de forma autónoma. O adulto auxilia as restantes crianças na alimentação;</p> <p>-Quando todo o grupo termina de lanchar dirigem-se todos à sala (Creche I).</p>	<p style="text-align: center;"><b>Domínio Socio-Afetivo:</b></p> <p>- Promover a escuta e interação com o adulto;</p> <p>- Incentivar a criança a comer.</p> <p style="text-align: center;"><b>Linguagem:</b></p> <p>- Manter pequenos diálogos com o adulto;</p> <p>- Estimular o uso de palavras e gestos para manifestar os seus desejos;</p> <p>- Compreender mensagens diretas e intenções comunicativas;</p> <p>- Ajudar no desenvolvimento da linguagem oral e a alargar o seu vocabulário.</p> <p style="text-align: center;"><b>Domínio cognitivo:</b></p> <p>- Estimular as crianças a progredir na realização autónoma dos hábitos de alimentação;</p> <p>-Incentivar a identificação das suas próprias necessidades e comunicá-las aos outros;</p>	<p style="text-align: center;"><b>Físicos:</b></p> <p>-Refeitório.</p> <p style="text-align: center;"><b>Materiais:</b></p> <p>- Pão;</p> <p>-Papa de fruta ou leite.</p> <p style="text-align: center;"><b>Humanos:</b></p> <p>- Educadora de Infância;</p> <p>-Ajudante de Ação Educativa;</p> <p>-Grupo de Crianças;</p> <p>-Mestrandas atuantes.</p>

		<p>-Estimular a aquisição de hábitos, valores e atitudes relacionados com o bem-estar.</p> <p style="text-align: center;"><b>Autonomia:</b></p> <p>- Proporcionar tempo à criança para que consiga comer e beber sozinha.</p> <p style="text-align: center;"><b>Domínio Motor:</b></p> <p>- Incentivar a correta postura adequada à mesa.</p>	
15H30	<p style="text-align: center;"><b>Momento da higiene</b></p> <p>-As crianças lavam as mãos e a boca com o auxílio do adulto;</p> <p>-O adulto retira o babete de cada criança;</p> <p>-Algumas das crianças são colocadas nas sanitas e nos bacios. Nas restantes é feita a troca de fraldas.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Domínio Socio-Afetivo:</b></p> <p>- Promover a escuta e interação com o adulto;</p> <p>- Incentivar a criança a fazer as suas necessidades.</p> <p style="text-align: center;"><b>Linguagem:</b></p> <p>- Manter pequenos diálogos com o adulto;</p> <p>- Combinar o uso de palavras e gestos para manifestar os seus desejos;</p> <p>- Compreender mensagens diretas e intenções comunicativas;</p> <p>- Ajudar no desenvolvimento da linguagem oral e a alargar o seu vocabulário.</p> <p style="text-align: center;"><b>Domínio Cognitivo:</b></p> <p>- Estimular as crianças a progredir na realização autónoma dos hábitos de higiene;</p> <p>-Incentivar a identificação das suas próprias necessidades e comunicá-las aos outros;</p> <p>-Estimular a aquisição de hábitos, valores e atitudes relacionados com o bem-estar.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Físicos:</b></p> <p>-Casa de banho.</p> <p style="text-align: center;"><b>Materiais:</b></p> <p>-Materiais disponíveis na casa de banho.</p> <p style="text-align: center;"><b>Humanos:</b></p> <p>- Educadora de Infância;</p> <p>-Ajudante de Ação Educativa;</p> <p>-Grupo de Crianças;</p> <p>-Mestrandas atuantes.</p>

		<p style="text-align: center;"><b>Autonomia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar tempo à criança para que consiga fazer as suas necessidades.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Domínio Motor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar a correta utilização da sanita e dos bacias.</li> </ul>	
16H00	<p style="text-align: center;"><b>Componente não letiva</b> <b>Brincadeira livre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças realizam atividades livres, sempre que possível no exterior, caso o tempo atmosférico não permite ficam na sala de atividades.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Domínio Socio-Afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a brincadeira com uma ou mais crianças;</li> <li>- Promover a partilha de brinquedos e materiais;</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Linguagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a nomeação de pares e adultos;</li> <li>- Promover diálogos com pares e brincadeiras espontâneas;</li> <li>- Estimular o uso de palavras e gestos para as crianças manifestarem os seus desejos;</li> <li>- Ajudar no desenvolvimento da linguagem oral e a alargar o seu vocabulário.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Domínio Cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a criatividade nas brincadeiras.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Autonomia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o envolvimento das crianças nas brincadeiras;</li> <li>- Auxiliar as crianças para que consigam pedir algo ou falar a outras crianças;</li> <li>- Incentivar ou auxiliar a resolução de conflitos através do diálogo.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Domínio Motor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a manipulação de objetos.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Físicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala (Creche I), ou parque.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais disponíveis na sala (Creche I), ou no parque.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajudante de Ação Educativa;</li> <li>- Grupo de Crianças;</li> <li>- Mestradas atuantes.</li> </ul>

<b>Grelha de Observação Geral</b>	
Data: Interveniente: Proposta Educativa:	
<b>Nome</b>	<b>Observações</b>
Camila	
João	
Sebastião	
Luena	

## Dançar ao som do plástico

Os interesses mantiveram-se e renovaram-se. O plástico dá para fazer tantas coisas engraçadas, pensaram eles...dançar, abraçar, beijar, deitar... Foi uma descoberta muito interessante! =



Dançar;



Beijar;



Abraçar;

Deitar;



**“O desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer, o desejo e capacidade de ter um efeito nas coisas e de atuar nesse sentido com persistência.”** (Portugal, 2011, citado por Pereira, 2013, p. 10)

Foram vários os interesses demonstrados:

- **Tocar** nos garrafões;
- **Abanar** os garrafões para perceber o som que faziam;
- **Descer e subir** os garrafões que estavam suspensos no ar;
- **Abraçar** os garrafões;
- **Explorar** através da boca;
- **Observar** as castanhas a partir do chão.



Quando percebemos que ao puxarmos uma garrafa a outra subia, gritámos: “Baixo!”

Porquê **explorar** o som?

- É a primeira relação que estabelecem ainda no útero e reagem através dos pontapés e movimentos que fazem;
- Os sons e a música contribuem para o desenvolvimento social da criança, uma vez que, se relacionam com questões culturais e estimulam a interação entre pares;
- Estimula o desenvolvimento da fala e o movimento corporal;

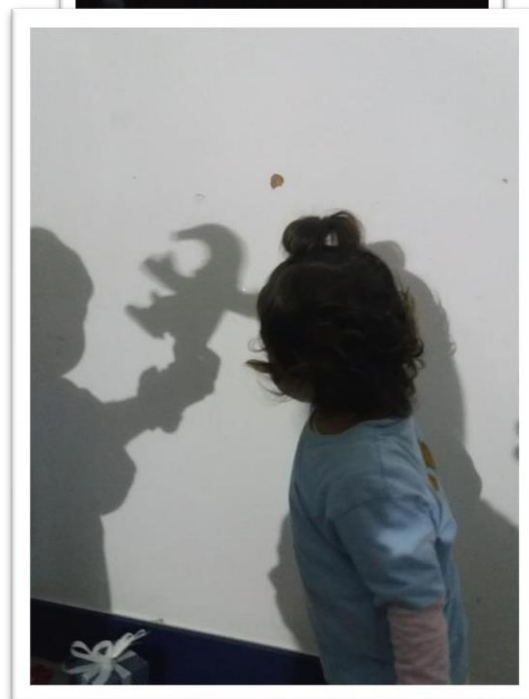
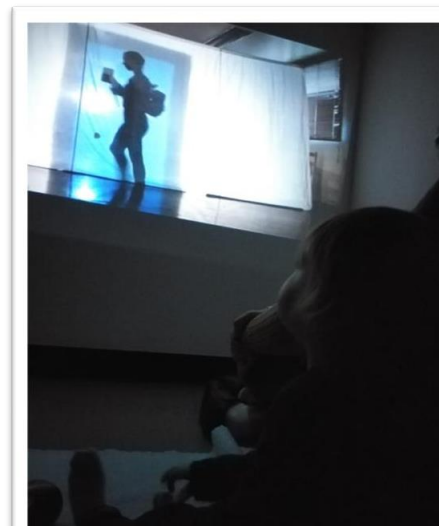


***“O educador deve proporcionar um ambiente estimulante, oferecendo a cada criança, oportunidades de interação com adultos e outras crianças, promovendo atividades que lhes facultem o desenvolvimento de observação e apreciação musical(...) o educador deve amar e sentir a música e manter com os seus alunos esta relação aberta, autêntica e entusiasta que, só por si, fará tudo o resto.”*** (Gloton e Clero, 1976 citado por Ferreira, 2015, p. 9)

## Descobrir as sombras...

Depois das luzes, vieram as sombras. Assistimos a um teatro de sombras e adorámos! De seguida, a exploração...

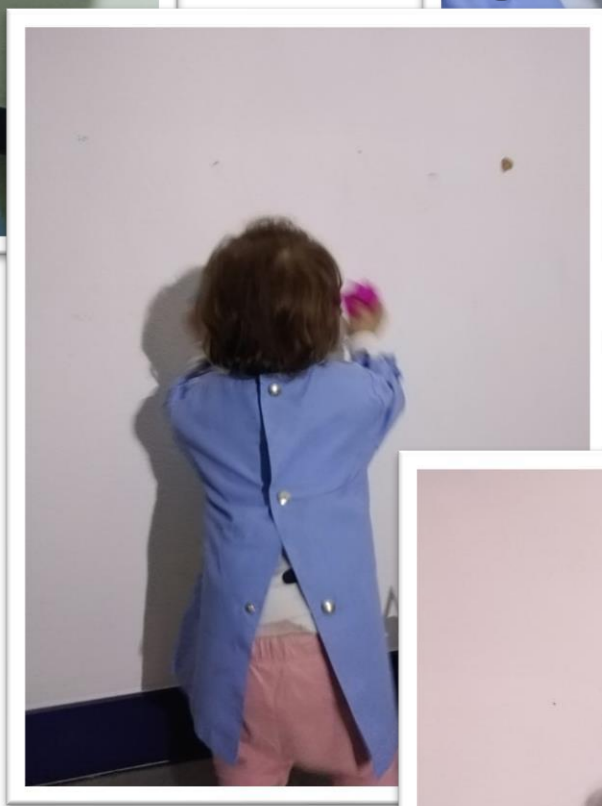
Observámos, brincámos com os materiais alusivos ao Natal, seguimos as sombras e as aprendizagens e euforia presentes foram notáveis! 🎁



*“Luzes e sombras têm a sua poesia. Oscilantes, mais ou menos intensas, elas brincam, sugerem formas, movimentos e sensações. O Teatro de Sombras encanta, cria sensações e faz sonhar, por isso, é que as crianças são atraídas pelo jogo das luzes e das sombras.”*

Revista Avisa lá, 2005

14, 15 e 16 de dezembro



*"A sombra é divertida e desperta muita exploração por parte das crianças (...) a imaginação entra em ação e leva as crianças por caminhos infinitos e divertidos. Por trás dessa diversão muitas relações acontecem e mesmo sem entender como a sombra aparece, as crianças investigam-na em todos os sentidos."*

(EDUC)

*“As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento.”*

(OCEPE, 2016, p. 8)



## APÊNDICE VI – REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA

A presente reflexão, surge no âmbito da Prática Pedagógica em Jardim de Infância e pretende espelhar alguns dos momentos de reflexão que fiz ao longo desta semana.

Começando por refletir sobre a dinâmica da sala, é de salientar, que esta funciona muito bem, uma vez que, é notório o trabalho feito pela educadora e pela ajudante de ação educativa, no sentido de tornar as crianças seres autónomos, capazes de tomar decisões. O facto de o ambiente educativo estar organizado consoante os interesses e atendendo às necessidades de todos, faz com que as crianças se apropriem daquele espaço, o que contribui para “o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia.” (Silva et. al., 2016, p. 17). Deste modo, as crianças são responsáveis pela organização do espaço e pelo nome que dão a cada área presente na sala, sendo cada uma delas responsável por uma tarefa no dia-a-dia, promovendo a sua autonomia, o confronto com a decisão, entre outros. Como futura educadora de infância, esta dinâmica foi algo que me levou a pensar, no sentido em que, do meu ponto de vista, o facto de se envolver tanto as crianças nestes processos, leva também à nossa reflexão, enquanto profissionais, no sentido de readaptarmos as nossas ações, intencionalidades e estratégias consoante as mudanças que se vão observando e as necessidades das crianças, potenciando cada espaço, material, tempo e interações, uma vez que é “a partir dessa observação, e da escuta das opiniões e sugestões das crianças e de outros elementos (...) que a organização do ambiente educativo vai sendo melhorada e ajustada”. (Silva et. al., 2016, p. 17).

Ao longo da semana, usufruímos de mais um dia de observação porque sentimos essa necessidade, mas nos três dias posteriores demos apoio às intervenções da educadora. Aproveitando as boas condições climáticas e o entusiasmo do grupo, na quinta-feira, a tarde foi dedicada à brincadeira no espaço exterior, em que era notória a felicidade das crianças bem como o seu entusiasmo pela procura de bichos, principalmente, formigas e caracóis. O brincar assume-se como um direito fundamental pela Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), sendo através da brincadeira que as crianças estabelecem as principais relações com o mundo que as rodeia, apropriando-se do meio social e físico que as envolve, tornando-se fundamental esta interação.

Deste modo, na sexta-feira, propusemos uma intervenção que implicava que as

crianças fossem para o campo da escola, fizessem uma observação direta do que viam e o representassem através do desenho, permitindo assim que estas assumissem o controlo do processo. Desta forma, “cada criança, ao estar motivada para explorar o mundo à sua volta, chega às suas próprias conclusões e atinge objetivos pessoais, o que estimula a sua autonomia e forma de pensar independente, conducente a um aumento da autoregulação”. (Pound, 2014, Gaspar, 2010, citado por Rodrigues, 2017, p. 9). Ao longo da intervenção, ocorreram alguns percalços, nomeadamente, no que toca ao contacto com os animais da natureza, uma vez que houve crianças que mostraram medo e revelaram o pouco contacto que têm com a natureza. Contudo, todos gostaram da experiência e revelaram entusiasmo em legendar as suas representações, no final do dia.

Percebi, assim, que os projetos nascem de coisas simples e, principalmente, da curiosidade natural que as crianças têm de saber e compreender o porquê das coisas. A partir desta planificação e respetiva intervenção, nasceram perguntas acerca da vida animal que as crianças mostram querer investigar. A curiosidade é, assim, “fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar; relacionar e comunicar o que já conhece, e pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar; descobrir e compreender”. (Silva et. al., 2016, p. 88).

Em forma de conclusão, consigo entender, cada vez mais, a importância de dar voz às crianças, torná-las agentes principais da construção do seu próprio conhecimento, uma vez que, se aumenta a sua autoestima, curiosidade, motivação e, principalmente, a felicidade em transmitir o que descobre por ela. Assim sendo, percebo também que refletir acerca das nossas ações, enquanto educadores de infância, torna-se fundamental na adaptação das estratégias e ações, de modo, a proporcionar intervenções que façam sentido para as crianças, respeitando a sua individualidade, atendendo a todas as necessidades e com intencionalidades cada vez mais adaptadas.

### **Referências Bibliográficas**

Rodrigues, A. (2017). *Brincar na Natureza: Explorar o Jardim Botânico com crianças dos 2 aos 6 anos*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

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

APÊNDICE VII – PLANIFICAÇÃO DO DIA 10 DE MAIO DE 2021

10 de maio de 2021				
INTENCIONALIDADE EDUCATIVA	APRENDIZAGENS	DESCRIÇÃO DA PROPOSTA	RECURSOS	DURAÇÃO
<p style="text-align: center;"><b><u>Área da Expressão e Comunicação</u></b> <b><u>Domínio da Abordagem à Leitura e Escrita</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contar a história, promover uma conversa sobre a mesma, criar oportunidades para as crianças contarem a história;</li> <li>- Incentivar cada criança a expor as suas ideias e experiências;</li> <li>- Proporcionar oportunidades diversificadas de exploração da leitura e da escrita, integradas nas vivências do grupo.</li> <li>- Criar ambientes positivos e ricos em oportunidades de interação com a leitura e a escrita que facilitem a concentração e o envolvimento.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>Domínio da Matemática</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajudar as crianças a reconhecerem as relações entre diferentes aprendizagens matemáticas, de modo a que cada uma construa um conhecimento bem estruturado e coerente;</li> <li>- Disponibilizar materiais diversificados que promovam manipulação e reflexão sobre as propriedades das figuras.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Comunicação Oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatar acontecimentos, mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos;</li> <li>- Ouvir atentamente a história, mostrando prazer e satisfação.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Geometria e Medida</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento de figuras geométricas presentes na história;</li> <li>- Expressar as suas razões para interpretar uma dada situação ou para seguir uma determinada estratégia.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Hora do Conto</b></p> <p>Em grande grupo, depois do lanche, a mestranda interveniente irá contar a história “Elmer – O elefante xadrez” de David Mckee, utilizando recursos diferenciados para o efeito. Neste momento, aproveitará também para abordar as figuras geométricas e as cores.</p>	<p>Físicos: Sala 4;</p> <p><b>Materiais:</b> Livro, Mascote “Elmer”, restantes personagens, lenço.</p> <p><b>Humanos:</b> Grupo de crianças, educadora, ajudante de ação educativa e mestrandas intervenientes.</p>	<p><b>PARTE DA MANHÃ: 11h-11:30h</b></p>
Avaliação				
<p><b>Quem avalia?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A educadora</li> <li>- As intervenientes</li> <li>- As crianças</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Quem é avaliado?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças</li> <li>- As intervenientes</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Como é avaliado?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos obtidos através da observação direta.</li> <li>- Grelha de Observação (anexo 1).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Quando é avaliado?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao longo da proposta.</li> </ul>	<p><b>O que é avaliado</b></p> <p><b>Aprendizagens das crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança demonstra interesse pela atividade?</li> <li>- A criança consegue expressar as suas ideias?</li> <li>- A criança demonstra vontade em intervir?</li> <li>- A criança explorou os recursos?</li> <li>- O que a criança aprendeu?</li> </ul> <p><b>Autoavaliação/autoregulação da ação da educadora:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que eu fiz enquanto educadora?</li> <li>- Limitei-me a contar a história ou dei-lhes oportunidades para se expressarem?</li> <li>- O que aprendi com a análise dos dados que recolhi?</li> <li>- O que vou fazer a seguir?</li> </ul>			

## APÊNDICE VIII – REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA

### Reflexão Semanal

(Semana de 10 a 12 de maio de 2021)

Na semana anterior, fomos alertadas pela educadora cooperante e pelo professor Miguel relativamente ao facto de nos faltar magia e suspense na prática pedagógica. Ainda que ao longo das semanas tenha tudo corrido dentro da normalidade, de nos termos adaptado bem ao grupo e às suas rotinas, também nós, partilhávamos da mesma opinião.

Neste sentido, ao longo dos dias 10, 11 e 12 de maio decidimos colocar como indutor a história “Elmer – O elefante xadrez” de David Mckee, uma vez que as crianças, na semana anterior, falaram acerca das diferenças físicas entre géneros e notámos que estes andavam numa fase de maiores conflitos. Assim sendo, achámos que abordar esta história seria interessante e, para fazê-lo, decidimos criar alguns materiais que tornassem os momentos mais interessantes e mais apelativos para o grupo.

Na segunda-feira, o Elmer (imagem recriada em grande tamanho) aparece para contar a sua história às crianças e, assim que este entrou na sala, as crianças ficaram, automaticamente, sossegadas e bastante atentas ao momento. Este foi um momento que me levou bastante à reflexão, principalmente, no que toca a utilizar estratégias diferenciadas adaptadas às crianças, na sua individualidade, e às características enquanto grupo, uma vez que, “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as suas finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Silva et. al., 2016, p. 5).

Outro dos momentos que me levou a refletir bastante foi o facto de, na semana anterior, as crianças, durante a reunião de grupo, terem demonstrado interesse em construir um supermercado na área do faz de conta e, embora o tenha contemplado na contextualização e tivesse planificado para, da parte da tarde, serem construídas as personagens da história por eles, questionei-os relativamente a qual seria a sua vontade. As crianças optaram por construir o supermercado e, por isso, da parte da tarde fomos,

em grande grupo, procurar um móvel que tivesse as características que procurássemos para aquela área, questionando sempre as crianças e valorizando as suas opiniões. Para mim, enquanto futura educadora de infância, é importante flexibilizar o currículo e dar agência à criança porque, de outra forma, não faz sentido, tendo em conta que, ao darmos esta abertura para que sejam elas a decidir, a serem autónomas nas suas escolhas estamos a desenvolver crianças que, no futuro, serão seres críticos, capazes de tomar decisões e com uma linha de pensamento próprio, contribuindo para a construção da sua identidade. Desta forma, promove-se a sua autoestima, sentido de responsabilidade e outros valores que se acrescem, tal como Silva et. al. defendem “ao ser protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a criança é ouvida e participa nas decisões que têm influência na sua vida e no seu mundo. Este sentimento de agência faz parte da construção da sua identidade e autoestima” (2016, p. 106).

Ao longo da semana foram acontecendo várias situações que me levaram a refletir relativamente à minha ação pedagógica e às minhas escolhas. Uma delas foi quando, na quarta-feira, enquanto recontava a história para se proceder à dramatização, uma criança que, claramente já faz leitura fonológica, demonstrou vontade em ser ela a contar. De início, questionei-me relativamente ao que deveria fazer, mas, rapidamente, percebi que era importante e necessário ceder, naquele momento, uma vez que a iniciativa tinha partido da criança e não partido de mim, como tantas vezes acontece nas práticas pedagógicas. Há algumas situações que me deixam a pensar na forma como é utilizada a educação pré-escolar, no sentido, em que há ainda muitos profissionais que insistem em escolarizar neste período, quase “roubando” a infância das crianças, como se quisessem colocá-las numa fase em que elas ainda não estão. No momento que isto aconteceu, deparei-me com esse paralelismo entre “o que devo fazer?” e “será que o que estou a fazer é o correto?”, receando correr o risco de estar a colocar a criança a fazer algo que não era suposto. No entanto, percebi que aquela era uma vontade que partia da criança e que não havia mal nenhum, antes pelo contrário, em permiti-lo. Senti, naquele momento, que foi benéfico para todos: para aquela criança, que viu a sua iniciativa a ser valorizada, o que contribui para que o faça muitas mais vezes sem ter receio de o demonstrar, para os colegas que ficaram bastante atentos e respeitaram, sempre, a criança e, para nós enquanto intervenientes e construtoras da nossa identidade profissional que respeitámos a vontade da criança bem como a sua individualidade, dando-lhe agência e respeitando o seu ritmo. Na parte do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as OCEPE referem que é importante “facilitar, nesta etapa, a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em

situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Silva et. al., 2016, p. 6).

Concluindo, esta foi uma semana bastante marcante para mim, uma vez que utilizei estratégias diferentes do que tinha utilizado até então, tornando a dinâmica muito mais interessante. Senti que não só as crianças estavam mais envolvidas como também foi desnecessário intervir muitas vezes para as acalmar, porque só o facto de improvisar mais, utilizar outras formas de iniciar as atividades ou até mesmo dramatizar, utilizando tons de voz diferenciados, fizeram com que elas ficassem totalmente envolvidas e, a mim, deu-me a sensação de controlo no grupo, respeitando as suas vontades, as suas características individuais e enquanto grupo, tornando tudo muito mais natural. Foi, ao longo desta semana, quando a “magia” aconteceu, quando errei, quando não tive controlo no grupo e quando permiti às crianças que fossem o que elas querem ser e respeitei os diferentes ritmos que percebi parte da educadora que quero ser, no futuro.

### **Referências Bibliográficas**

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

## APÊNDICE IX – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DO PROJETO



**Figura 1:** Matilde (6 anos) e Madalena (5 anos) realizam o seu desenho acerca do que lhes desperta interesse no exterior.



**Figura 2:** Planificação realizada com as crianças acerca das formigas.



**Figura 3:** Grupo Amigos da Formiga a fazer pesquisas nos livros.



**Figura 4:** Pão colocado no formigueiro pelo grupo Amigos da Formiga.



**Figura 5:** Grupo Amigos da Natureza a observar os formigueiros.



**Figura 6:** Alice (3 anos) a fazer uso da lupa para observar as formigas.



**Figura 7:** Joana (6 anos) a observar as formigas.



**Figura 8:** Joana (6 anos) a observar as formigas com auxílio da lupa.



**Figura 9:** Pedro (6 anos) a ler o livro aos colegas.



**Figura 10:** Apresentação do projeto às salas de JI

## APÊNDICE X – REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CEB I

### Reflexão Semanal

(8 a 10 de novembro de 2021)

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Instituto Politécnico de Leiria (ESECS), foi-me proposta a realização de uma reflexão semanal e, por isso, neste momento, vou focar-me na minha intervenção enquanto atuante e referindo aquele que, na minha opinião, foi o recurso que trouxe mais vantagens ao longo desta semana.

Após esta semana de atuação que, penso que correu bem, eu manteria a mesma planificação pois foi bastante importante, antes de avançar com conteúdos, perceber no que os alunos apresentavam maiores dificuldades, daí ter sido uma semana muito focada na consolidação. Contudo, penso que poderia ter explorado mais a atividade de segunda-feira que dizia respeito à área da Matemática, no sentido de ter explorado também as decomposições dos números até 4. Deste modo, sinto que a atividade em que os alunos apresentaram mais dificuldades foi nesta, uma vez que, a minha intervenção foi um pouco individualizada, ou seja, centrava demasiado as minhas questões para que os alunos respondessem individualmente e, portanto, os outros acabavam por perder o foco/atenção. Apesar de a ideia principal ser consolidar os conjuntos, os símbolos do pertence/não pertence e a lateralidade, uma vez que iriam fazer uma ficha nessa semana que serviria para avaliar esses conteúdos, penso que poderia ter introduzido a decomposição, como já foi anteriormente referido, tendo só essa noção no momento em que intervi.

De modo a consolidar os ditongos e a associação dos sons aos grafemas, optei por recorrer a um jogo lúdico em que se pretendia que, cada aluno tivesse um cartão relativo a uma vogal e que se juntasse a outro colega para formar ditongos. Desta forma, o objetivo central era perceber se os alunos conseguiam associar os sons aos grafemas e se conseguiam fazer a discriminação dos sons quando os fossem ler, uma vez que, segundo Batista et. al. (2011),

“a descoberta de que as letras representam os sons da fala, e a capacidade de representar cada um desses sons pelas letras (...) as crianças deverão realizar as seguintes conquistas em termos de aprendizagem: 1) discriminar os sons que integram as palavras; 2) saber como esses sons podem ser transcritos; 3) decidir, em muitos casos, entre várias formas de representação existentes na escrita para esses sons” (p. 11)

A partir daqui, consegui perceber quais os alunos que apresentavam maiores dificuldades e em que domínio da leitura/escrita é que surgiam as maiores dúvidas. Posto isto, sugerimos que os alunos estudassem os ditongos e, assim, no dia seguinte, no momento do tapete, aproveitei um recurso lúdico que já levava desde o início da semana, que servia para consolidar, também, os ditongos e pedi aos alunos que identificassem a lacuna que faltava, ou seja, o ditongo e que o escrevessem no quadro para que me desse a perceção se conseguiam representar, na forma escrita, o ditongo que estavam a ouvir. Assim, percebi que o facto de ter aliado as duas atividades para perceber as dificuldades que os alunos apresentavam foi uma boa decisão, uma vez que comecei pela oralidade, ou seja, pela discriminação dos sons e só depois avancei para a parte escrita que viria a traduzir os conhecimentos que os alunos têm. Freitas *et. al.* (2007), corroboram esta afirmação, referindo que

“a par do reforço da prática sobre o oral, tanto na perceção da fala como na sua produção (...) a sistematicidade e a consistência constituem palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e para o desenvolvimento da consciência fonológica” (p. 29).

Concluindo, senti-me bem ao longo desta semana de intervenção, uma vez que, também eu senti uma evolução na gestão de tempo e na forma como agarrei o grupo, mostrando ter um maior controlo e maior segurança na minha ação pedagógica. Para além disso, penso que tenha sido notória uma mudança de atitude da minha parte, principalmente, na aula de Educação Física em que consegui manter o grupo todo envolvido e focado no que se pretendia.

## **Referências Bibliográficas**

Batista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

## APÊNDICE XI – REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CEB II

### Reflexão Semanal

(Semana de 21 a 23 de março de 2022)

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II, do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, no Instituto Politécnico de Leiria (ESECS), foi-nos proposta a realização de uma reflexão semanal na qual me vou focar, essencialmente, nas interações com os alunos no período em que agarrei o grupo e nas estratégias de ensino utilizadas no decorrer da intervenção.

No decorrer desta semana, intervimos juntamente com a minha parceira pela primeira vez. No início, estávamos um pouco receosas relativamente à reação do grupo, tendo a noção de que teríamos de ter já uma estratégia bem preparada para que eles nos respeitassem e, conseqüentemente, para os motivar e os envolver no decorrer das aprendizagens. No entanto, assim que agarrei o grupo na segunda-feira senti que não só eles me respeitaram enquanto professora, como também, se envolveram nas propostas o que me fez acreditar que as estratégias utilizadas iam não só ao encontro dos interesses deles, como também, os motivaram para a aprendizagem. Sabe-se que a motivação é um dos principais fatores que contribui para a aprendizagem ou para a falta dela. Assim, de acordo com Moraes & Varela (2007), “o professor deve fundamentar o seu trabalho conforme as necessidades dos seus alunos, considerando sempre o momento emocional e as ansiedades que permeiam a vida do aluno naquele momento” (p. 2), colocando, desta forma, a planificação e a dinâmica das aulas como ponto primordial na motivação dos alunos.

No decorrer das intervenções, senti que também evolui na gestão de tempo e na gestão do grupo, ou seja, no contexto passado tinha sempre alguma dificuldade em gerir o grupo, uma vez que me preocupava em ajudar os que tinham mais dificuldades e, no decorrer desta semana, senti que consegui gerir isso de outra forma, utilizando estratégias que os tornem mais autónomos e conseguindo avançar sempre que se tornava necessário. Um dos focos que tive sempre é que, quando planificamos existem determinados objetivos pedagógicos que se pretendem atingir e, portanto, é essencial que os alunos sintam que têm que acompanhar as aulas, desenvolvendo assim a sua autonomia e responsabilidade. Desta forma, é importante reforçar o ambiente em sala de aula e pensar para além daquilo

que é a planificação, tendo em conta também o ambiente físico da sala de aula, de modo a facilitar a gestão dos alunos, presumindo os diferentes comportamentos que os alunos têm. Assim, Tomlinson-Clarke & Curran (2004, como citado em Santos, 2007) defendem que existem fatores fulcrais na gestão do grupo, como “criar um ambiente físico ajustado aos objetivos académicos e sociais; estabelecer expectativas comportamentais (...)”, o que torna a gestão da sala de aula “um conjunto de processos e atividades” (p. 33).

No decorrer de uma das aulas de português, em que foram introduzidos e trabalhados os graus qualificativos dos adjetivos, coloquei como tarefa final, um *quizz*, recorrendo ao plickers para que fosse feita a consolidação. Embora não tenha dado tempo para explorar este recurso da forma que queria, senti que foi uma forma divertida deles aprenderem e de perceberem as diferenças entre os diferentes graus, uma vez que, no final de cada questão discutimos como ficaria a frase se fosse nos graus que estavam presentes nas outras alíneas. Assim, envolveu-se a turma num jogo lúdico que acabou por certamente, trazer aprendizagens significativas o que faz com que o aluno sinta “prazer que o absorve e o entusiasma, ou seja, faz com que haja um bem-estar emocional que o envolve e canaliza para aquilo que está a ser posto em prática” (Winnicott, 1995, como citado em Luz, 2016, p. 21). Deste modo, o aluno acaba por ter uma aprendizagem mais significativa e de uma forma mais lúdica, o que elimina, em parte, a pressão, ansiedade e nervosismo que tanta vez se associa aos momentos de ensino-aprendizagem.

## **Referências Bibliográficas**

Luz, S. (2016). *O papel da atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.

Santos, M. (2007). *Gestão da Sala de Aula: Crenças e Práticas em Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Minho: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Moraes, C. R. & Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Eletrónica de Educação*, Ano I(01) 1-15.

## APÊNDICE XII – DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo. Sr. (Sr.ª) Encarregado(a) de Educação

Estou a realizar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, no Instituto Politécnico de Leiria. No âmbito do Relatório de Investigação da Prática Supervisionada, inserida no plano curricular do mestrado, realizarei uma investigação que tem como objetivo compreender que dinâmicas decorrem da introdução de novos objetos na área do faz de conta, em crianças de Jardim de Infância.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo, no Jardim de Infância X, tendo já sido autorizada pela Mesa Administrativa e Direção Pedagógica da Instituição.

Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à gravação vídeo e à recolha fotográfica de algumas sessões e propostas desenvolvidas na sala, com a finalidade de recolher a informação necessária e obter um registo de dados mais completo.

Para o efeito, solicito a sua autorização para recolher imagens vídeo e fotográficas do seu educando. Saliento que as imagens recolhidas serão usadas exclusivamente para fins académicos. Manifesto, ainda, a inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

A investigadora (Ana Amélia Vigia Caseiro)

-----  
Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do(a) \_\_\_\_\_, autorizo que a Investigadora Ana Amélia Vigia Caseiro recolha imagens vídeo e fotográficas do(a) meu/minha educando(a), no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer e para fins exclusivamente académicos.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Encarregado de Educação)

Exmo. Sr. (Sr.<sup>a</sup>) Encarregado(a) de Educação

Estou a realizar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, no Instituto Politécnico de Leiria. No âmbito do Relatório de Investigação da Prática Supervisionada, inserida no plano curricular do mestrado, realizarei uma investigação que tem como objetivo compreender que dinâmicas decorrem da introdução de novos objetos na área do faz de conta, em crianças de Jardim de Infância.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo, no Jardim de Infância X, tendo já sido autorizada pela Mesa Administrativa e Direção Pedagógica da Instituição.

Para o seu desenvolvimento será necessário proceder a entrevistas às crianças, com a finalidade de recolher a informação necessária e obter um registo de dados mais completo.

Para o efeito, solicito a sua autorização para entrevistar o seu educando. Saliento que as informações recolhidas serão usadas exclusivamente para fins académicos. Manifesto, ainda, a inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

A investigadora (Ana Amélia Vigia Caseiro)

-----  
Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do(a) \_\_\_\_\_, autorizo que a Investigadora Ana Amélia Vigia Caseiro entreviste o(a) meu/minha educando(a), no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer e para fins exclusivamente académicos.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Encarregado de Educação)

APÊNDICE XIII – ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS VÍDEOS

Observador	Contexto	Hora	Interveniente(s)	Tempo
Ana Caseiro	Área do faz de conta	9:00h-9:30h	Alice (7A), Maria (4A)	20.04.2021
Vídeo/Diário de Bordo/Áudio	Descrição	Indicadores	Fundamentação	
<p>Objeto introduzido</p> <p>Lenço</p>	<p>Nesta brincadeira, as crianças envolvidas esticam o lenço no chão e colocam-se por cima, agarrando as pontas. A Alice diz “saíam daqui que vai rasgar”, evidenciando o sentido de responsabilidade e cuidado para que o objeto não se estragasse. Posteriormente, vão para a mesa da área do faz de conta e colocam a toalha por cima.</p> <p>Alice: “esta é a nossa nova toalha de mesa! Podíamos fazer um piquenique, o que acham?”</p> <p>Criança P: “Sim! Um almoço!”</p> <p>Alice (dirigindo-se para o cesto): “então precisamos de pão, sumo, água e frutinha”</p> <p>A Alice distribui a comida por todas as crianças e improvisam o almoço.</p> <p>Depois, a Maria e a Alice vão para o centro da sala e colocam a toalha, novamente, no chão. A Maria diz “estamos na praia, vamos pôr a toalha no chão”. Sentam-se e colocam-se em posições que levam a investigadora a pensar que estariam mesmo na praia. Fazem de conta que estão a colocar o protetor e brincam, o que evidencia o transporte de vivências noutros contextos.</p> <p>A Maria e a Alice voltam para a área do faz de conta e, na zona da cama, colocam o lenço e, quando três crianças, incluindo a Maria, pegam nos</p>	<p>Jogo simbólico</p> <p>Interações entre pares</p> <p>Atribuição de significado</p> <p>Jogo dramático</p> <p>Personagens</p> <p>Transporte de vivências do quotidiano para os momentos de brincadeira</p>	<p>O pensamento simbólico que, segundo Cordeiro (2015) se traduz na “representação da realidade através de conceitos abstratos” (p. 34).</p> <p>Piaget (1964), refere a importância do jogo simbólico para o desenvolvimento da imaginação da criança, acrescentando que esta é “uma actividade natural da criança onde ela desenvolve de modo muito especial as suas capacidades intelectuais”.</p>	



<p>Objeto introduzido</p> <p>Lenço</p>	<p>Nesta brincadeira, algumas crianças, incluindo a Lara fazem um jogo com o lenço em que o objetivo era conseguir enrolar-se no mesmo e perceber de que forma se conseguiam mover. Depois de entenderem que a transparência do lenço teria potencial, decidiram interagir através do mesmo (p.e.: uma criança colocava-se por detrás do lenço e fazia caretas para que a outra visse). A Maria, que não se encontrava a jogar, encontra o lenço e diz “estava à procura disto!”.</p> <p>A Lara deita-se enquanto a Maria e outra criança negociam estratégias de interação e voltam para buscar a Lara. A Lara, muito certa do seu papel no jogo, retalia “Maria! Vocês têm de prender-me!”. A criança tapa a Lara e faz-lhe festas na cabeça. A Lara diz “agora é a Maria!”. A outra criança vira-se para a Maria e começa a enrolá-la com o lenço, explicando “Tenho de prender na cintura!”. A Lara e a criança olham para a Maria, dão os últimos retoques e em coro dizem “Pronto! Já estás!”.</p> <p>Posteriormente, a Maria esconde o lenço e diz para a Lara “não vale tu veres!” e, todas, procuram pelo lenço. Depois de o encontrarem, a Lara diz para a Maria “Eu vi tu esconderes o lenço!” e a Maria diz “Não, não... eu disse para não veres!”</p> <p>Depois, a Maria pega no lenço, vai para a cama da área do faz de conta e pede às amigas que o façam. Depois, tapam-se todas e a Maria diz “Vá, agora vamos dormir!”.</p>	<p>Interações entre pares</p> <p>Atribuição de significado</p> <p>Negociação</p> <p>Ações</p> <p>Negociação</p> <p>Transporte de vivências do quotidiano para os momentos de brincadeira</p> <p>Jogo dramático</p>	<p>O jogo constitui-se, assim, como uma das “ferramentas” mais importantes que a criança tem ao seu alcance, não só para descobrir o mundo que a rodeia, como também, para se conhecer a si própria e aos outros, dado que “é uma actividade estimulante do investimento narcísico sadio e da assertividade, bem como, propiciadora de melhor compreensão e conhecimento do outro, sentimento de pertença e constituição da identidade social” (Ferland, 2006, p. 16).</p> <p>Quando a criança brinca e desempenha vários papéis sociais no jogo, desenvolve várias competências, transversais a todas as áreas e que contribuem para que, no futuro, seja uma cidadã ativa, com o pensamento crítico desenvolvido e com uma atitude participativa na sociedade (Ferland, 2006).</p>
--	--	--	--

		Atribuição de significado		
<b>Observador</b>	<b>Contexto</b>	<b>Hora</b>	<b>Interveniente(s)</b>	<b>Tempo</b>
Ana Caseiro	Área do faz de conta	9:00h-9:30h	Alice (7A), João (6A)	22.04.2021
Vídeo/Diário de Bordo/Áudio	Descrição	Indicadores	Fundamentação e descrição	

<p>Objeto introduzido</p> <p>Lenço</p>	<p>Maria e Lara: “1, 2, 3...” – atiram-se para dentro do lenço.  Alice: “Posso juntar-me?”  Lara: “Sim.”  Alice – a observar: “o que estão a fazer?”  Maria: “então não vês? Esta brincadeira é assim... contamos todas juntas e no três saltamos para dentro do lenço”  A Alice acena com a cabeça e iniciam a contagem “1, 2, 3...”  (passado algum tempo), Alice: “olha... e se duas pegassem nas pontas e uma passasse por baixo do lenço?”  Maria e Lara: “não, queremos continuar este jogo porque é muito mais divertido... 1, 2, 3...”  A Alice continuou a interagir com as colegas, sem as tentar convencer.  Depois, a Alice vai para o centro da sala, aponta e diz “Aqui... vamos para a praia!” Estendem o lenço e sentam-se na toalha como se estivessem na praia.  A Maria sugere que façam um desfile de moda com público. Colocam bancos e os colegas sentam-se a ver o desfile. A Lara ao desfilar, diz “Vá, batam as palmas!”. A Alice vira-se para a Maria e diz “Precisamos de música para desfilar!”. Depois, a Maria dá a mão à Lara e diz “Temos de dar a mão para desfilar!”. A Alice ao ver que o lenço estava a fazer de tapete para o desfile, retalia dizendo “Isto não é um tapete, é uma toalha de praia!”.</p>	<p>Ações</p> <p>Negociação</p> <p>Personagens</p> <p>Interações entre pares</p> <p>Jogo dramático</p>	<p>O jogo dramático está associado à atividade lúdica própria da criança em que a psicologia acredita que se constitui como uma atividade que forma a criança nas diversas competências e na qual o adulto não deve intrometer-se, devendo ser considerada em contexto escolar (Ryngaert, 1981).</p> <p>Kowalski (2005) defende que a Expressão Dramática, em contexto educativo, “consubstancia-se como meio criativo, expressivo e comunicativo facilitador da reflexão, da organização de ideias e emoções, como estímulo lúdico” de onde surgem novas descobertas, novos conhecimentos e onde são realizadas diversas aprendizagens, sejam elas artísticas ou não (p. 20).</p>	
<p><b>Observador</b></p> <p>Ana Caseiro</p>	<p><b>Contexto</b></p> <p>Área do faz de conta</p>	<p><b>Hora</b></p> <p>9:00h-9:30h</p>	<p><b>Interveniente(s)</b></p> <p>João (6A), Maria (4A), Lara (3A) e Alice (7A)</p>	<p><b>Tempo</b></p> <p>26.04.2021</p>

Vídeo/Diário de Bordo/Áudio	Descrição	Indicadores	Fundamentação e descrição
<p>Objeto introduzido</p> <p>Fantoche</p>	<p>A Maria associa o fantoche a uma formiga (no seguimento da planificação e da pesquisa pelas formigas) e diz “a formiga está a picar-nos!”. Depois as crianças, à vez, pegam no fantoche (Lara e Alice), repetindo a corrida e os sons.</p> <p>A Alice continua com o fantoche e pergunta aos colegas “Quem quer ver a formiga?” e todos se aproximam para ver a formiga, enquanto explica as patas, os olhos e as antenas aos colegas.</p> <p>O João pega na formiga, leva-a para a área do faz de conta e na zona da cozinha, diz “Eu quero comer! Tenho muita fome!”. A Alice diz: “Vou fazer-te uma sopa de cebola!” e o João pega na formiga e diz “A minha mãe diz que é bom para a minha voz e canta: la la la”. O João pergunta à Alice: “A formiga é uma menina ou um menino?” ao que ela responde “é uma menina porque tem cabelo, não vês?”. A Alice pega na formiga e continua dizendo “tenho muita, muita fome!” e “a formiga é uma menina porque tem cabelo, os olhos verdes e duas antenas!”. Depois, mergulha a formiga na panela e diz “Estou a comer uma sopa, tenho muita fome!” e faz movimentos e sons associados à mastigação com o fantoche dentro da panela. E continua, “eu quero comer uma sopa grande porque tenho muita, muita fome!”. O João pega, posteriormente, no fantoche e pegando na mão da Alice, diz “Olha a mão da Alice!”. Depois, vai ao encontro da Clara e diz “A minha sopa? Já disse que tenho muita fome!”. A Clara diz “Ela já comeu a sopa que a Alice lhe deu!” e o João continua dizendo, “Mas continuo com muita, muita fome! Quero mais sopa!”.</p>	<p>Atribuição de significado</p> <p>Jogo simbólico</p> <p>Transversalidade do projeto às restantes áreas de conteúdo</p> <p>Personagens</p> <p>Jogo dramático</p> <p>Interações entre pares</p>	<p>“O drama infantil pode ser considerado como uma forma de arte no seu verdadeiro sentido; não é uma actividade que tenha sido inventada por alguém, mas um real comportamento dos seres humanos, aparecendo espontaneamente, sob a forma de jogo, na criança” (Slade, 1954, como citado em Sousa, 2003b, p. 19)</p> <p>“Na expressão dramática, a criança adopta esquemas a objetos, dando-lhes outro significado e outra utilidade expressiva, diferente da real (...) podendo desempenhar todas as funções e realizar tudo quanto desejar” (Sousa, 2003b, p. 37).</p> <p>“Quando uma criança embala uma boneca fingindo ser a mãe (...) está a jogar, a efectuar uma acção lúdica apenas pelo prazer que isso lhe dá, pela satisfação em expressar por este modo as suas emoções, pelos sentimentos de alegria e de felicidade que sente na realização deste acto em si” (Sousa, 2003b, p. 22).</p> <p>A negociação no fundo acontece, segundo Reymond-Rivier (Tanjerina, 1994) baseado na reciprocidade e na criação de valores e normas elaboradas pelas próprias crianças, isoladas da autoridade do adulto.</p> <p>Piaget refere ainda que a criança se submete às regras do jogo porque são regras de autolimitação e autodeterminação e cumpre-as para conseguir</p>

		<p>Negociação</p>	<p>interagir com as outras crianças e conseguir gratificação (Tanjerina, 1994).</p> <p>“(…) o jogo faz de conta da criança como uma das principais, senão a principal, metodologia educacional, das poucas capazes de proporcionar uma eficaz formação em todos os factores da personalidade” (Sousa, 2003b, p. 23)</p> <p>O jogo simbólico assume, assim, uma das muitas formas da criança brincar, expressar-se, imaginar e criar aqueles que, várias vezes, são os papéis interditos pelos adultos (Sousa, 2003a).</p> <p>“A expressão dramática apenas leva o jovem a revelar-se, a conhecer-se melhor, a saber o que quer, o que vai ser, em que sociedade está. Dá-lhe disponibilidade para a transformação. Abre-lhe um espaço de encontro e de diálogo” (Mota, 1989, como citado em Sousa, 2003b, p. 22)”</p> <p>Kowalski (2005), refere ainda que a expressão dramática se constitui, em muitas culturas, como uma forma de autoconhecimento, sendo essa a razão pela qual assume tanta importância na idade pré-escolar, uma vez que a criança está a construir a sua personalidade, identidade e a sua ideia do mundo que a envolve.</p>	
<p><b>Observador</b></p> <p>Ana Caseiro</p>	<p><b>Contexto</b></p> <p>Área do faz de conta</p>	<p><b>Hora</b></p> <p>9:00h-9:30h</p>	<p><b>Interveniente(s)</b></p> <p>João (6A), Maria (4A)</p>	<p><b>Tempo</b></p> <p>27.04.2021</p>

Vídeo/Diário de Bordo/Áudio	Descrição	Indicadores	Fundamentação e descrição		
<p>Objeto introduzido</p> <p>Fantoche</p>	<p>Pegam no fantoche e levam-no para a área do faz de conta. A Maria começa por se colocar à frente do espelho com o fantoche e a dizer “estás muito despentada formiga! Precisamos de te levar ao cabeleireiro!”. O João, ao ouvir a conversa, diz à Maria “então dá cá, que a vou levar!”. A Maria dá e segue-o até ao cabeleireiro. Na zona da cozinha, o João coloca os cabelos do fantoche dentro da balança e diz ao Martim “Eu estou a penteá-la!”. O Martim brinca com o fantoche, dizendo “estás muito despentada!”. O João explica que o fantoche está dentro da balança porque “está a lavar o cabelo!”. Depois, coloca-lhe um chapéu e diz “pronto! Já está! Vamos passear formiga?” e leva-a pela sala, mostrando aos colegas.</p> <p><b>Nota:</b> Na quarta-feira, dia 28, as mestrandas não compareceram na prática por motivos de saúde, pelo que, não houve registos.</p>	<p>Jogo simbólico</p> <p>Jogo dramático</p> <p>Atribuição de significado</p> <p>Interação entre pares</p>	<p>A criança desenvolve-se e aprende consoante as relações e interações a que é exposta ao longo da sua infância, com os adultos e com outras crianças, sendo as experiências vivenciadas proporcionadas pelos contextos com os quais contacta, a principal fonte de aprendizagem que, conseqüentemente, contribui para o seu desenvolvimento (Lopes da Silva, 2016).</p> <p>O papel do educador, segundo Chancerel (citado em Sousa, 2003b), é “proporcionar às crianças os meios de expressão mais completos possíveis e formar ao mesmo tempo o seu senso artístico, o seu senso social, o seu carácter” (1936).</p> <p>“O uso do jogo dramático (...) é a melhor forma de proporcionar às crianças destas idades a mais eficaz ajuda para a sua auto-educação, ou seja, para se autodesenvolverem equilibradamente em todos os factores da sua personalidade” (Sousa, 2003b, p. 32).</p>		
Observador	Contexto	Hora	Interveniente(s)	Tempo	
Ana Caseiro	Área do faz de conta	9:00h-9:30h	Maria (4 <sup>a</sup> ), Lara (3 <sup>a</sup> )	04.05.2021	

Vídeo/Diário de Bordo/Áudio	Descrição	Indicadores	Fundamentação e descrição
<p>Objeto introduzido</p> <p>Balde</p>	<p>A Maria pega no balde, desloca-se até à área do faz de conta, junto à cozinha, e diz “vou fazer batata frita!”. Ao observar os seus movimentos corporais, percebemos que age como se estivesse a ajudar a família na confeção dos alimentos. Pega no banco e continua a mexer as batatas. A Lara aproxima-se e questiona-a “o que estás a fazer?” ao que a Maria responde “Eu estou a fazer sopa e batata frita! Os meus avós fizeram no fim de semana e eu estou a fazer hoje!”, o que nos leva a concluir que a Maria se encontrava a imitar os seus avós.</p> <p>A Joana pega no balde e diz “Maria, vou ajudar-te a mexer a tua sopa!”. A Lara também se volta a juntar e retira alguns legumes do balde e canta enquanto o faz. A Lara dirige-se à Joana e diz “Bate em cima do balde para a sopa se fazer mais depressa!”. A Lara aproxima-se e pede que a deixem mexer a sopa. Enquanto o faz abre os outros tachos e coloca água, mexendo no botão que regula a temperatura. Dirige-se à investigadora, que se encontra a fazer os seus registos, e pergunta “Queres? (a sopa)”, ao que a investigadora prova e questiona-a “que ingredientes tem esta sopa? Está uma verdadeira delícia!” e a Lara responde “tem azeite, batatas e mais quentinho!”.</p> <p>A Maria pega na colher e pergunta à Lara “queres mais água na sopa?”</p> <p>Lara: “Quero!”. Volta a dirigir-se à investigadora e pergunta “queres mais sopa?” e a investigadora responde que sim. A Lara dá-lhe e diz “aqui tens!”. Depois dirige-se para ao pé do fogão e pega num alguidar e verbaliza o que está a fazer: “Estou a descascar batatas!”. A Maria diz “não, são maçãs!” e a Lara continua a insistir que são batatas. A Maria aproxima-se mais um pouco e pega na batata e diz “Ah não... Tens razão, isto são batatas!”.</p>	<p>Jogo simbólico</p> <p>Jogo dramático</p> <p>Personagens</p> <p>Ações</p> <p>Transporte de vivências do quotidiano para os momentos de brincadeira</p>	<p>“o jogo dramático é uma actividade colectiva (...) não necessita de cenários, trajes ou adereços no sentido tradicional. A construção do espaço de jogo faz-se a partir do espaço escolar e de mobiliário corrente chamados a novas funções (...)” (Ryngaert, 1981, p. 35)</p> <p>Blatchford (2004) defende que se um educador pretende conhecer a criança e descobrir quais os seus conhecimentos, deve observá-la estando ao seu lado, dando-lhe espaço para falar, demonstrando disponibilidade para a escutar.</p> <p>“Para incentivar e alargar as propostas e iniciativas das crianças, o/a educador/a cria não só condições para que façam progressos a partir da situação em que se encontram, mas também favorece a interação entre as crianças, que aprendem com o/a educador/a e também umas com as outras” (Lopes da Silva et al, 2020,p. 27)</p> <p>O educador deve entrar no mundo da criança e compactuar com as suas brincadeiras do faz de conta sempre que a criança demonstrar essa vontade, utilizando este tempo para colocar questões que as levem a refletir sobre a sua ação, sobre o que já sabem e o que precisam de fazer para descobrir o que querem saber (Gauthier, 2000).</p> <p>A criatividade e a imaginação são elementos basilares na educação dos dias de hoje e, tal como</p>

	<p>A Joana aproxima-se... A Lara diz “sabes, estou estontispada (constipada)! Aponta para a sopa e, pegando no balde, continua – é uma sopa muito quente para ficar boa!”. A Lara volta-se para a Maria e diz “Maria, podes fazer sumo dourado?” e continua a sua interação, dizendo que está a preparar massa para pôr na sopa juntamente com os brócolos. A Maria diz “Já tens aqui o sumo!”. A Lara pega e diz “Mas falta-nos a sobremesa... Em minha casa há sempre uma sobremesa. Maria, faz um grande bolo!”. A Maria vai fazer o bolo pegando no balde e em alguns utensílios da cozinha e diz “Já está aqui o bolo grande” e a Lara responde “Disse para pões aqui o bolo, Maria!” (apontando para a mesa).</p> <p>Posteriormente, é possível observar uma troca de papéis e a Maria vai para o fogão e diz à Lara: “Já te disse que sei fazer sumo brilhante?” e a Lara diz “sabes? Então dá-me um frasco!” e a Maria faz o sumo e dá à colega e diz “Aqui está! Prova.”</p>	<p>Vocabulário</p> <p>Negociação</p> <p>Transporte de vivências do quotidiano para os momentos de brincadeira</p> <p>Interações entre pares</p> <p>Transporte de vivências do quotidiano para os momentos de brincadeira</p> <p>Ações</p>	<p>refere Mbuyama (como citado em Pereira, 2010), “as artes constituem uma disciplina ímpar nos currículos educativos para a promoção das dimensões emocional, ética e moral do desenvolvimento moral” (p. 22).</p> <p>“(...) brincadeiras de faz de conta são representações da realidade social e ajudam a criança a cultivar a aprendizagem da cultura dos adultos através do jogo de imitação e construção com objetos (...)” (Neto, 2020, p. 88)</p>
--	---	---	---

<b>Observador</b>	<b>Contexto</b>	<b>Hora</b>	<b>Interveniente(s)</b>	<b>Tempo</b>
Ana Caseiro	Área do faz de conta	9:00h-9:30h	Lara (3A), Maria (4A)	05.05.2021
Vídeo/Diário de Bordo/Áudio	Descrição	Indicadores	Fundamentação e descrição	
Objeto introduzido  Balde	<p>A Lara aproxima-se da zona da cozinha e diz “quero sentar-me!”. A Luana responde “vai buscar um banco e senta-te aqui ao pé de mim!”. A Lara pega no balde com as frutas e diz “Luana, toma!” e a Luana agradece.</p> <p>A Lara levanta-se e com o balde, pega na torradeira e, em conjunto com a Luana, preparam uma refeição cantando uma canção. A Nádia aproxima-se e a Lara diz “onde estão os feijões?”, procura e dá o balde com feijões à Nádia.</p> <p>A Maria pega no balde e diz à Nádia: “estou a fazer uma sopa de couves!” e a Nádia ajuda na preparação, mexendo a sopa e colocando legumes lá dentro.</p>	<p>Ações</p> <p>Jogo dramático</p> <p>Transporte de vivências do quotidiano para os momentos de brincadeira</p>	<p>O jogo dramático é a principal forma de jogo na educação pré-escolar e segundo Lopes da Silva et al. (2016), este subdomínio das OCEPE “incide no desenvolvimento da expressão dramática das crianças, de forma a permitir-lhes, com o apoio do educador, envolver-se em situações intencionais de representação dramática, apropriando-se progressivamente dos elementos da linguagem teatral” (p. 51).</p> <p>O jogo simbólico tem início numa fase mais precoce do desenvolvimento da criança, considerando-se como uma atividade espontânea da criança em que, através da expressão corporal, “recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos”, conferindo diferentes significados (Lopes da Silva, 2016).</p> <p>O jogo dramático, também conhecido como a brincadeira do “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume diferentes papéis, entre eles, de pessoas, animais ou objetos, representando situações “reais” ou do seu imaginário, através das quais exprime os seus pensamentos e emoções (Lopes da Silva, 2016, p. 52).</p>	

<b>Observador</b>	<b>Contexto</b>	<b>Hora</b>	<b>Interveniente(s)</b>	<b>Tempo</b>
Ana Caseiro	Área do faz de conta	9:00h-9:30h	Lara (3A), Maria (4A), Alice (7A)	10.05.2021
Vídeo/Diário de Bordo/Áudio	Descrição	Indicadores	Fundamentação e descrição	
Objeto introduzido  Pau de Chuva	<p>A Clara pega no objeto e chocalha e diz para os colegas “Isto faz um barulho! Tem arroz lá dentro!”. A Núria responde “pode ser arroz ou areia. O barulho é igual!”. A Clara dá o objeto ao Simão e ele diz “Isto não é arroz nem areia. É uma garrafa com rãs lá dentro!”. Coloca no ouvido e chocalha e diz “Vês! Faz este barulho de rãs!”.</p> <p>A Lara, curiosa, pede ao colega para ver o objeto e ele diz “Vê com os olhos... Isto não tem nenhuma luz para veres!”.</p> <p>Pouco depois, o Simão dá o objeto à Lara e, em conjunto com a Alice e a Maria, exploram o som do plástico. Quando questionadas sobre o que era a Lara diz “Pelo som pode ser arroz com cenoura para comermos ao almoço!”</p>	<p>Ações</p> <p>Negociação</p> <p>Interações entre pares</p> <p>Interações entre pares</p>	<p>Erickson (1965) e Brunner (1976), defendem que é através da imaginação que a criança “adquire o seu senso de individualidade e desenvolve a sua capacidade de relação social” (Sousa, 2003b, p. 18).</p>	
<b>Observador</b>	<b>Contexto</b>	<b>Hora</b>	<b>Interveniente(s)</b>	<b>Tempo</b>
Ana Caseiro	Área do faz de conta	9:00h-9:30h	Lara (3A), Maria (4A)	11.05.2021
Vídeo/Diário de Bordo/Áudio	Descrição	Indicadores	Fundamentação e descrição	
Objeto introduzido  Pau de Chuva	<p>Uma criança pega no pau de chuva, entusiasmada, explorando o som, chocalhando e diz “isto é arroz, tenho a certeza!”. Passado algum tempo, dá à Lara. Ela dirige-se à</p>	<p>Ações</p>	<p>De acordo com as OCEPE (2016), o papel do educador incide na promoção do envolvimento em situações intencionais de representação dramática,</p>	

	investigadora e questiona relativamente ao que tem lá dentro e a investigadora pergunta-lhe o que faz lembrar e ela insiste para que lhe diga. Depois, dá à Maria e diz “ajuda-me a descobrir o que tem aqui dentro!” e a Maria diz “abana para eu ouvir!”. Depois de abanar, a Lara diz “é arroz!” e a Maria diz “não, porque o som faz lembrar bolinhas...”. A Lara fica pensativa e continua a chocalhar o objeto numa tentativa de discriminar melhor o som e passado algum tempo diz “são bolinhas então!”.	Negociação  Atribuição de significado	em que a criança se vai apropriando de elementos da linguagem teatral e onde tem oportunidade de se manifestar. O mesmo documento reforça, ainda, a importância do apoio do educador no jogo dramático, uma vez que permite que a criança amplie “as suas propostas, de modo a criar novas situações de comunicação, através de uma melhor caracterização dos papéis que está a desempenhar, das ações a desenvolver” o que permite um maior envolvimento por parte da criança e do seu desenvolvimento verbal (p. 52).	
<b>Observador</b>  Ana Caseiro	<b>Contexto</b>  Área do faz de conta	<b>Hora</b>  9:00h-9:30h	<b>Interveniente(s)</b>  Lara (3A), João (6A)	<b>Tempo</b>  12.05.2021
Vídeo/Diário de Bordo/Áudio	Descrição	Indicadores	Fundamentação e descrição	
Objeto introduzido  Pau de Chuva	A Luana pega e abana o pau de chuva. Depois de explorar o som, chocalhando e apertando a garrafa, dá à Joana. A Lara associa o som ao pau de chuva que tinham feito, noutra altura, com a educadora cooperante e vai buscar. Diz ao João “vês, o som é muito parecido, mas este tem fitas (o objeto que a investigadora levou)”. O João pega e abana enquanto a Lara pega nas fitas e brincam. No entanto, o João fica um pouco chateado dizendo à colega “já tiveste a tua oportunidade de brincar, agora é a minha vez de pegar!”. A Lara fica triste e ele pergunta o que se passa e ela pede-lhe que saia. Depois, o João chega à investigadora e diz “Parece que ela está de mau humor só porque eu não lhe dei isto”. Posteriormente, continua a explorar o som e começa a assustar os colegas com o som, atirando-lhes com as fitas. Mete as fitas na cabeça da Clara e	Ações  Atribuição de significado          Emerge um conflito	Read (1942, como citado em Sousa 2003a) defende que “a arte deve ser a base da educação” propondo a “expressão livre, o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação” defendendo que devem ser proporcionadas, às crianças, experiências lúdicas, expressivas e criativas, de forma livre em que se estimule a inspiração, a expressão dos sentimentos e a criatividade.	

	diz: “Este cabelo é roxo, mas o resto é verde como a camisola do Sporting!”.	Atribuição de significado Personagens	
--	--	--	--

APÊNDICE XIV – GRELHA DE ANÁLISE DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA

Categoria 1 - Concepções da educadora acerca da área do faz de conta no contexto da educação pré-escolar			Observações
<p><b>1.1. Concepções sobre a área do faz de conta</b></p>	<p>“...uma das áreas mais importantes para a criança”                      ...espaço onde as crianças imitam tudo                      ...é o lugar perfeito onde o adulto não interfere e onde eles começam e acabam a brincadeira”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Local onde acontecem inúmeras aprendizagens e onde se desenvolvem capacidades fulcrais ao bom desenvolvimento da criança.</li> <li>- Ação reflete aquela que é a realidade da criança.</li> <li>- Liberdade e criatividade</li> </ul>	
<p><b>1.2. Concepções sobre o faz de conta</b></p>	<p>“...o faz de conta é o sítio, dentro da sala, onde eles mais imitam o adulto, as pessoas                      ...podem imitar e fantasiar outras coisas, outros papéis, coisas mais «à frente» dentro daquilo que eles gostam, os heróis deles.                      ...não imitam só o pai, a mãe, os colegas, os irmãos, têm também os heróis deles, os desenhos animados...                      ...dependendo das vivências deles, têm essas referências para poder imitar”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É o sítio onde as crianças expressam aquilo que pensam e o que sentem.</li> <li>- Representações do real e do imaginário.</li>   <li>- Influência das vivências e das suas referências é evidente na forma como brincam nesta área;</li> </ul>	
<p><b>1.3. Importância que atribui à área do faz de conta no desenvolvimento e aprendizagens das crianças</b></p>	<p>“...na área do faz de conta eu acho que eles desenvolvem muita coisa, mas, uma delas e que é muito importante na área do faz de conta, é este desenvolvimento dos papéis sociais, da parte da socialização. Eles treinam uns com os outros ali, aquilo que mais tarde vão fazer                      ...eles têm que experimentar, têm que fazer, para se sentirem no papel e saber o que vão responder.                      ...a outra criança também dá o seu feedback, através da resposta, consoante a personagem que está a encarnar e</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagens ao nível das relações sociais, da linguagem, do aprender a ser e aprender a fazer;</li> <li>- Aprendizagens acontecem na interação entre pares;</li> </ul>	

eles aprendem a defender-se, a argumentar, aprendem a fazer, porque experimentam.

...desenvolve muito a linguagem, a comunicação, as interações entre eles”

...a nível da linguagem oral, eles falam muito uns com os outros, aprendem ali porque se imitam. Se houver uma criança que encarne um papel e que seja mais faladora, mais extrovertida, com mais ideias e mais criatividade, os outros observam, imitam e dias depois, semanas depois, estão outros a fazer o que aquela criança fez, utilizando vocabulário usado pela criança

...Esta parte da negociação, argumentação, imitação é muito importante. Por exemplo, vou fazer uma sopa e eles fazem e depois vão falando dos ingredientes que aquilo leva”

- Curiosidade em explorar um objeto/papéis;

- Desenvolvimento da socialização (negociação de papéis, papéis sociais), da linguagem, criatividade, comunicação, gestão de conflitos;

- Envolvimento do grupo;

- Desenvolvimento de capacidades por meio da imitação dos pares;

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento de estratégias de argumentação, de negociação e imitação que só acontecem porque estão em interação com os pares;</li> <li>- Aprendizagens que o objeto proporciona.</li> </ul>	
<p><b>1.4.Aprendizagens que emergem nas interações na área do faz de conta</b></p>	<p>“...geram-se conflitos, geralmente, na escolha dos papéis (...) têm que negociar e eles também aprendem isto uns com os outros  ...estão de igual para igual e é aí que sentem o “não”, “não posso”  ...aprendem a esperar, a ceder, a partilhar, a serem os primeiros e depois os últimos  ...a área do faz de conta é tão importante para a socialização porque é raro ver uma criança a brincar sozinha”  ...As aprendizagens na área do faz de conta acontecem ao nível das relações sociais, a nível da linguagem e aprender a fazer.  ...é muito necessário porque eles têm de aprender a discutir, têm que aprender a comentar, a defender-se, a ouvir e a dizer «não»”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendem a negociar e a argumentar;</li> <li>- Desenvolvem estratégias para gerir os conflitos;</li>   <li>- Desenvolvem capacidades que são essenciais à vida em sociedade;</li>   <li>- A importância da interação entre pares para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças</li> </ul>	

		- Aprendizagens estabelecem-se através das relações sociais e a criança desenvolve também a sua capacidade de comunicar e aprende ao fazer.	
--	--	---	--

<b>Categoria 2 – A área do faz de conta e o papel do educador</b>			<b>Observações</b>
<b>2.1. Alteração do espaço e materiais na área do faz de conta</b>	<p>“...durante o ano, antes da pandemia, colocava uns elementos e ia acrescentando. Eu gosto de acrescentar e dar-lhes essa novidade</p> <p>...quando eu digo que o adulto não interfere, o adulto acaba sempre por interferir, até porque eles brincam com o que lá tiverem</p> <p>...uma coisa é eu colocar só um tipo de adereços, outra coisa é acrescentar outros materiais”</p> <p>...se eles colocarem uma peça de vestuário na cabeça, facilmente, passa a ser o cabelo e já não é um vestido</p> <p>...eles, às vezes, dão significados diferentes aquilo que nós lá metemos, nem sempre é o real, eles alteram</p> <p>...não devem estar sempre os mesmos materiais, devem-se ir tirando, acrescentando, mudando”</p> <p>...percebe-se que é necessário alterar os materiais, geralmente, pela observação</p>	<p>- Escolha de materiais influencia no tipo de brincadeiras e na exploração de outros papéis;</p> <p>- Pandemia como limitação;</p> <p>- Novidade como indutor para outro tipo de interações e para atribuição de diferentes significados;</p> <p>- Adulto interfere na escolha dos materiais;</p> <p>- Variedade de materiais;</p> <p>- Atribuição de significados diferentes aos objetos e consoante o tipo de brincadeira;</p>	

...se percebemos que as brincadeiras começam a ser muito repetitivas e sentimos necessidade de alterar alguma coisa

...se não houver muita mudança no tipo de brincadeiras (...) se forem sempre as mesmas crianças a recorrer à casinha e houver uma parte do grupo que não vá muito, que não explore, é porque não estão lá indutores que vão de encontro aos interesses do resto do grupo”

...são eles que nos dão esse sinal e, é a partir daí, do tipo de brincadeiras, se as crianças aderem ou não, que percebemos. No fundo, através da observação.”

- Importância de alterar os materiais na área do faz de conta para que possam surgir outro tipo de brincadeiras e para que respeite os interesses de todas as crianças;

- A importância da observação na ação do educador;

- Ciclo interativo como meio de proporcionar experiências que atendam as necessidades de todas as crianças do grupo;

- Indutores que vão de encontro aos interesses da parte do grupo que não se interessa tanto por aquele tipo de material;

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação centrada na adesão das crianças e no tipo de brincadeiras que ocorrem na área do faz de conta;</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>2.2. Dinâmica do grupo na área do faz de conta quando da introdução de novos objetos</b></p>	<p>“...sempre que tu introduzes um objeto novo, todos querem experimentar  ...todos querem fazer, todos querem experimentar, metes o grupo todo a querer fazer  ...a introdução de um objeto novo, já para não falar, dependendo do objeto que é, na aprendizagem que esse objeto vai proporcionar, nos conceitos que eles vão trabalhar, já estás a envolver o grupo todo porque todos vão querer experimentar... Depois, há uns que gostam mais e continuam, outros que gostam menos  ...tudo o que sejam novidades nesta idade, tudo o que seja uma coisa nova para fazer, para experimentar, para vestir, para brincar promove logo o interesse do grupo em querer fazer.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curiosidade em explorar um objeto;</li> <li>- Aprendizagens que o objeto vai proporcionar;</li> <li>- Envolvimento do grupo;</li> <li>- Promoção do interesse do grupo em querer fazer;</li> <li>- A colocação de novos objetos leva, também o educador, a ter um conhecimento mais profundo acerca de cada uma das crianças, na medida em que percebe quais os seus interesses, depois de passado o período da novidade;</li> </ul>	

Categoria 3 – Impacto do projeto de intervenção na área do faz de conta para a sala 4			Observações
<p><b>3.1. Importância do projeto de intervenção para as crianças</b></p>	<p>“Acho que devemos deixar brincar livremente primeiro, e acho que é muito interessante, para nós, ouvir as conversas que eles têm até mesmo sem eles se aperceberem de que estamos a ouvir. Gosto de observar e ouvir o que dizem</p> <p>...já foram ao supermercado com os pais e sabem dizer, exatamente, o que os pais dizem: «quanto custa isto?», «eu quero isto», «eu levo isto», «obrigado»</p> <p>...transportam as vivências deles para ali</p> <p>...a construção do supermercado foi uma das coisas que foi introduzida a meio (...) foi ideia deles e resultou muito bem. Eles brincam imenso, tem tido imensa dinâmica o supermercado.”</p>	<p>- Valorização da brincadeira livre, uma vez que através desta existe a oportunidade de observar a criança e os seus interesses;</p> <p>- As crianças ao brincarem no supermercado transportam muitas das suas vivências do dia-a-dia para as brincadeiras;</p> <p>- O supermercado proporcionou uma boa dinâmica ao grupo;</p>	
<p><b>3.2. A escuta ativa</b></p>	<p>...é importante questionar sobre o que gostam mais ali e observar as preferências deles, o que eles dizem uns aos outros e de que forma eles desempenham aquele papel</p> <p>...eles dão a sua opinião e isso é importante</p>	<p>- Valorização do papel da observação como forma de perceber quais as preferências das crianças, a forma como desempenham os vários papéis e a sua opinião;</p> <p>- Escuta ativa da criança</p>	

<p><b>3.3. Visão dos pais acerca do projeto desenvolvido</b></p>	<p>“...penso que os pais se envolveram bastante, ainda que não tenhamos dito nada e com as restrições da pandemia, em que eles não podem vir à escola e acabam por não ver mas, eu consigo ver esse feedback, porque só de nós combinarmos que eles podem trazer, embora não possam trazer grandes coisas por causa da pandemia, mesmo assim, eles deram o recado aos pais para trazer as coisas e até tenho e-mails de pais a perguntar o que é preciso trazer e o que é isto do supermercado e eu explico”</p> <p>“...os pais dizem que vão desinfetar tudo, mas se os pais não dissessem nada era sinal de que eles não falavam disso em casa. Falando, é sinal de que estão envolvidos e querem trazer</p> <p>...se envolvermos a criança, ela automaticamente envolve os pais porque mesmo o entusiasmo com que brincam e falam aqui com as coisas, chegam a casa e relatam aos pais o que fizeram, o que gostaram de fazer, o que estão a fazer e os pais acabam por se envolver também (...) porque as crianças quando querem mesmo trazer alguma coisa, chateiam mesmo os pais”</p>	<p>- É notória a envolvimento das crianças no projeto, uma vez que, apresentaram sentido de responsabilidade em reunir materiais e pedir aos pais para os trazerem para a construção do supermercado.</p> <p>- Pandemia como limitação na relação escola-família e na seleção de materiais.</p> <p>- Se a criança estiver envolvida no projeto, acabará por envolver automaticamente os pais e esse é um sinal de que os interesses das crianças são valorizados e que a criança é escutada.</p> <p>- Envolvimento da criança influencia a envolvimento da família</p>	
<p><b>3.4. Influência do projeto na ação</b></p>	<p>“...o que aconteceu para mim não foi novidade, até podia o grupo não se ter envolvido mas envolveu e as vezes</p>	<p>- Demonstra a sua aposta neste tipo de projetos ao longo da sua ação pedagógica;</p>	

<p><b>pedagógica educadora</b></p>	<p><b>da</b> que coloquei o supermercado ou o cabeleireiro, acontece logo esta dinâmica toda na sala.</p> <p>...sou apologista de que isto (...) pelo menos, por período introduzir um elemento novo, uma área nova ou alterar uma área</p> <p>...introduzir uma área nova, ou alterar a disposição de alguma área mas tem que se ser sempre com eles, eles tem que estar envolvidos nesta dinâmica, eles devem escolher os espaços, dar opinião sobre o que se pode trazer, conforme eles fizeram agora para o supermercado e se eles escolherem, se eles participarem nisso, temos o grupo todo a trabalhar.</p> <p>...é importante envolvê-los.</p> <p>...sempre que metemos uma área nova na sala, parece que é como se estivessem a vir a primeira semana para a sala, é uma novidade para eles”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução/alteração de um objeto/área por período;</li>   <li>- Envolvimento do grupo na construção e alteração dos espaços;</li> <li>- Escutar as opiniões das crianças.</li> <li>- Respeitar os interesses das crianças;</li> <li>- Ação do educador assentar na ideia de envolver o grupo.</li>   <li>- A magia de colocar materiais novos na sala ou criar uma nova área sempre assente na ideia de que tem que partir do grupo e que o educador tem o papel de mediador e, portanto, deve apoiar as ideias da crianças mas nunca impor.</li> </ul>	
------------------------------------	---	---	--

A entrevista que se segue teve lugar no dia 7 de junho de 2021, em Leiria, à educadora cooperante da Prática Pedagógica de onde emergiu a presente investigação. O tema da entrevista prende-se com a importância que esta atribui à área da casinha, nomeadamente, sobre as suas conceções relativamente a esta área na educação pré-escolar, bem como, o impacto que teve a construção do supermercado na sala. A entrevista segue um guião pré-elaborado onde se explicitam os objetivos gerais e específicos desta tarefa. A entrevista foi gravada e transcrita integralmente, com a autorização expressa da educadora, a quem foi assegurada a total confidencialidade do conteúdo das mesmas.

### Entrevista à Educadora

**ORIENTADORA (OR):** Boa tarde! Antes de mais, quero agradecer a disponibilidade para a realização da entrevista, no âmbito do relatório de investigação. Autoriza a gravação da entrevista?

ENTREVISTADA (EN): Educadora: Sim.

**OR:** Pretende saber algo mais acerca da realização da investigação?

EN: Se eu pretendo saber algo mais acerca da tua investigação?

**OR:** Sim

EN: Não...estou elucidada!

**OR:** Porque tem a área do faz de conta na sua sala?

EN: Porque a área do faz de conta é, para mim, uma das áreas mais importantes para a criança e o faz de conta é o sítio, dentro da sala, onde eles mais imitam o adulto, as pessoas... às vezes nem só as pessoas. Imitam tudo! Às vezes até imitam os animais. É a área onde essa parte é mais explorada, é na casinha. Se eu pusesse só jogos... existem outras brincadeiras. Acho mesmo muito importante a área do faz de conta. Para mim, até devia existir no 1.º ciclo, não que eles não, mas poderiam imitar e fantasiar outras coisas, outros papéis, coisas mais “à frente” dentro daquilo que eles gostam, os heróis deles. Eles

não imitam só o pai, a mãe, os colegas, os irmãos, têm também os heróis deles, os desenhos animados... Dependendo das vivências deles, têm essas referências para poder imitar... é o lugar perfeito, onde o adulto não interfere e onde eles é que começam e acabam a brincadeira. Nós (educadores), interferimos com os objetos que lá colocamos, com os indutores.

**OR: Então e partindo desta última questão que abordou... Como é que organiza esta área? Tem sempre a mesma disposição e os mesmos elementos?**

EN: É assim, eu durante o ano, antes da pandemia, colocava uns elementos e ia acrescentando. Eu gosto de acrescentar e dar-lhes essa novidade, até porque essa novidade faz com que eles também (...) lá está, quando eu digo que o adulto não interfere, o adulto acaba sempre por interferir, até porque eles brincam com o que lá tiverem e se nós alterarmos o tipo, por exemplo, uma coisa é eu colocar só um tipo de adereços, outra coisa é acrescentar outros materiais. Se eu acrescentar, por exemplo, uma balança ou peso ou frutas, eles vão ter outro tipo de brincadeiras e vão explorar outros papéis.

**OR: Ou seja, acaba sempre por influenciar a decisão do adulto relativamente à escolha dos materiais, por parte do adulto, ou a forma como os dispõe...**

EN: Sim, podemos deduzir o tipo de brincadeiras, se bem que eles, muitas vezes, nos surpreendem. Por exemplo, se eles colocarem uma peça de vestuário na cabeça, facilmente, passa a ser o cabelo e já não é um vestido. Eles, às vezes, dão significados diferentes aquilo que nós lá metemos, nem sempre é o real, eles alteram, mas... sim, aquilo que nós lá pusermos vai induzir o tipo de brincadeiras sim... E não devem estar sempre os mesmos materiais, devem-se ir tirando, acrescentando, mudando... Isto agora com a pandemia... quero muito que ela acabe, porque, por exemplo, as peças de vestuário, eu ia acrescentando... por exemplo, às vezes começava pela cama, depois colocava o guarda-fatos... geralmente, a cama fica desde o início do ano mas, sei lá, às vezes colocava qualquer coisa de cabeleireiro e tirava, depois colocava algo com gavetas. Se não for mobiliário, outra coisa, adereços para o cabelo, o que for!

**OR: Então e como é que percebe que é necessário realmente retirar, acrescentar ou mudar estes materiais/disposição?**

EN: Geralmente, pela observação que nós fazemos ou se percebemos que as brincadeiras começam a ser muito repetitivas e sentimos necessidade de alterar alguma coisa. Se não houver muita mudança no tipo de brincadeiras ou se, por exemplo, forem sempre as mesmas crianças a recorrer à casinha e houver uma parte do grupo que não vá muito, que não explore, é porque não estão lá indutores que vão de encontro aos interesses do resto do grupo. Então, convém estar atento... São eles que nos dão esse sinal e, é a partir daí, do tipo de brincadeiras, se as crianças aderem ou não, que percebemos. No fundo, através da observação.

**OR: Qual a importância da área do faz de conta no desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar?**

EN: Olha, na área do faz de conta eu acho que eles desenvolvem muita coisa mas, uma delas e que é muito importante na área do faz de conta, é este desenvolvimento dos papéis sociais, da parte da socialização. Eles treinam uns com os outros ali, aquilo que mais tarde vão fazer. É como se eles... eles têm que experimentar, têm que fazer, para se sentirem no papel e saber o que vão responder. Depois, a outra criança também dá o seu feedback, através da resposta, consoante a personagem que está a encarnar e eles aprendem a defender-se, a argumentar, aprendem a fazer, porque experimentam. Para além do aprender a fazer e a argumentar, mesmo a nível da linguagem oral, eles falam muito uns com os outros, aprendem ali porque se imitam. Se houver uma criança que encarne um papel e que seja mais faladora, mais extrovertida, com mais ideias e mais criatividade, os outros observam, imitam e dias depois, semanas depois, estão outros a fazer o que aquela criança fez, utilizando vocabulário usado pela criança. Portanto, desenvolve muito a linguagem, a comunicação, as interações entre eles... Também se geram conflitos, geralmente, na escolha dos papéis, porque se zangam, porque têm que negociar e eles também aprendem isto e isto é muito importante que eles aprendam uns com os outros porque, no fundo, estão de igual para igual e é aí que sentem o “não”, “não posso” e, assim, aprendem a esperar, a ceder, a partilhar, a serem os primeiros e depois são os segundos ou os últimos. Eles com os pais não negociam, porque os pais não negociam com eles... fazem o que eles querem. É, por isto que é tão importante a área do faz de conta, para a socialização porque, geralmente, é raro ver uma criança a brincar sozinha na casinha.

**OR: Sim, até porque eles, muitas vezes, para convencerem um par a ir brincar com eles na área do faz de conta, têm de recorrer ao argumento e à negociação.**

EN: É, é... Esta parte da negociação, argumentação, imitação é muito importante. Por exemplo, vou fazer uma sopa e eles fazem e depois vão falando dos ingredientes que aquilo leva...

**OR: E às vezes até falam das quantidades trabalhando, desta forma, a matemática.**

EN: Sim, sim. Trabalham tudo ali!

**OR: E o facto de isto (as brincadeiras) serem transportadas da escola para casa e da casa para aqui, também é muito interessante...**

EN: Sim, até porque eles vêm a mãe na cozinha e, aliás, eles normalmente quando estão na casinha é a mãe que imitam quando estão a fazer a cama, a fazer a sopa, a varrer o chão, a vestir o bebé é a mãe que imitam ou o pai. Se bem que às vezes eles fazem escolinhas e acabam por nós imitar a nós.

**OR: Pronto, eu acho que acabou por me responder a uma outra pergunta que é ao nível das aprendizagens que eles fazem nesta área...**

EN: Sim, ao nível das relações sociais, a nível da linguagem e aprender a fazer. É um treino que é muito necessário porque eles têm que aprender a discutir, têm que aprender a comentar, a defender-se, a ouvir e a dizer “não”... e é uma ótima área para que isso aconteça.

**OR: Na sua opinião, de que forma a introdução de novos objetos na área do faz de conta, poderá contribuir para dinâmica do grupo, em idade pré-escolar?**

EN: Sempre que tu introduzes um objeto novo, todos querem experimentar. Portanto, sempre que tu introduzes um objeto novo, seja na área do faz de conta ou noutra área qualquer, todos querem fazer, todos querem experimentar, metes o grupo todo a querer fazer. A introdução de um objeto novo, já para não falar, dependendo do objeto que é, na aprendizagem que esse objeto vai proporcionar, nos conceitos que eles vão trabalhar, já estás a envolver o grupo todo porque todos vão querer experimentar. Depois, há uns que gostam mais e continuam, outros que gostam menos. É uma novidade e tudo o que sejam novidades nesta idade, tudo o que seja uma coisa nova para fazer, para experimentar, para vestir, para brincar promove logo o interesse do grupo em querer fazer.

**OR: De que forma perspectiva a dinamização da área do faz de conta numa sala de Jardim de Infância?**

EN: Eu, desde o início, monto toda a sala com eles. Eles escolhem o sitio e eu digo os materiais que tenho. De início, sou eu que escolho os materiais, porque à partida sou eu que os trago e que os ponho e depois, durante o ano, de 2 em 2 meses, vou tirando umas coisas e vou acrescentando outras: acessórios, objetos que tenham a haver com a cozinha, com os quartos...

**OR: Até porque depois isso acaba por chamá-los à atenção e acaba por fomentar a curiosidade e a imaginação... Então, considera benéfico, para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, alterar o espaço e os materiais da área do faz de conta, ao longo do ano letivo?**

EN: Sim, eu considero porque depois torna-se monótono e corremos o risco de, se nem todo o grupo tiver interesse naquele objeto porque, de certeza que não tem porque há uns que gostam mais de umas coisas e outros de outras (até porque temos vinte e cinco crianças diferentes) e, se for sempre o mesmo do princípio ao fim, pode acontecer aquilo que eu dizia no início que são sempre os mesmos a ir para a casinha porque tem aquele material com que aprendem a brincar e onde desenvolvem a sua criatividade e até arranjam com os mesmos materiais vários significados, mas são sempre os mesmos. Depois, há aqueles que como são materiais que não vão ao encontro dos seus interesses, não vão para lá.

**OR: Sim, e assim corre-se o risco de só considerar os interesses de uma parte do grupo...**

EN: Sim, também... mesmo para o mesmo grupo, ainda que lhes atribuam vários significados, há aquele material que depois se pode aqui esgotar e as brincadeiras serem sempre as mesmas o ano inteiro, do início ao fim, brincam da mesma maneira... e eu acho que não devem, devem alterar o tipo de brincadeira, desenvolvendo a criatividade deles, a imaginação. Geralmente, eu quando introduzo objetos novos, experimento com eles uma brincadeira diferente ou faço com eles e saem logo algumas ideias. É claro que isso vai induzir, mas eles têm outras... Por exemplo, se colocar lá lenços é bastante óbvio mas, também, há quem agarre nos lenços e é uma saia, um paninho para tapar o bebé ou o coloque na cabeça.

**OR: E, às vezes, é uma toalha de praia, como aconteceu no decorrer da minha recolha de dados para a investigação. (risos)**

EN: Sim (risos) e uma toalha para fazer um piquenique como também aconteceu, em que eles colocam o lenço no chão, metem pratos por cima e é um piquenique, porque já fizeram piquenique com o pai/mãe, depende.

**OR: Que benefícios considera que esta intervenção trouxe para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças da sala?**

EN: Este ano não tive, da minha parte, oportunidade para colocar outros elementos na área do faz de conta, devido à pandemia. Como temos que estar sempre a desinfetar e eles colocam, muitas vezes, na boca, na cara e anda de mão em mão, colocamos menos coisas e há muitas coisas que não podemos pôr, mas sim... Em grande parte, é o desenvolvimento da socialização, o desenvolvimento de papéis, a criatividade, a linguagem. É por aí...

**OR: No caso das crianças com necessidades específicas de aprendizagem, considera que este projeto trouxe, de alguma forma, benefícios para elas?**

EN: As crianças que eu tenho com necessidades específicas de aprendizagem, uma tem três anos, mas é como se tivesse dois, ainda não está muito na fase de ligar ao faz de conta, ainda não entrou, ainda brinca só muito com um brinquedo e ainda não lhes atribui significados. Sabe que é um carrinho, que é um jogo, mas não atribui outros significados ainda. A outra criança, é um menino que de vez em quando vai para a casinha, mas é uma criança que não explora muito os papéis. Ele é capaz de brincar com os pratos, com a parte dos bebés. Não gosta de se vestir e por isso não usa as peças de vestuário e não entra muito naquelas dramatizações que fazemos a brincar, não gosta de se expor, é introvertido e gosta de brincar só com uma criança até porque apresenta problemas na socialização e gosta de brincar só com uma criança ou duas e, essencialmente, sozinho. Como vão grupos maiores de crianças para a casinha, ele acaba por fugir um bocadinho e mesmo quando está, não fica por muito tempo.

**OR: Sim, eu reparei nisso quando trouxe o objeto de explorar o som pela areia, ele explorou o objeto mas sempre sozinho e fora da área do faz de conta, quase como se não se quisesse expor.**

EN: Sim, isso incomoda-o mesmo a exposição. O facto dele não gostar de ser exposto tem a haver com os problemas na linguagem que ele tem, porque há sons que ainda não consegue reproduzir e já tem seis anos, já começa a perceber que não fala tão bem como os colegas e, por isso, prefere não falar porque sente vergonha e está-se a proteger, não falando com as outras crianças, para não se expor.

**OR: Que importância acha que teve, para as crianças, a construção da área do supermercado? Considera importante escutar as crianças, neste tipo de dinâmica?**

EN: Sim, escutá-las é importante. Mas falas em observar apenas ou ir questionando as suas ações?

**OR: Sim, observar, mas ir questionando também as suas ações e estimular.**

EN: Ah, sim! EU concordo. Acho que devemos deixar brincar livremente, primeiro, e acho que é muito interessante, para nós, ouvir as conversas que eles têm até mesmo sem eles se aperceberem de que estamos a ouvir. Gosto de observar e ouvir o que dizem, acho muito giro. Já foram ao supermercado com os pais e sabem dizer, exatamente, o que os pais dizem: “quanto custa isto?”, “eu quero isto”, “eu levo isto”, “obrigado”, pronto. Transportam as vivências deles para ali, sim e é importante questionar sobre o que gostam mais ali, sim e observar as preferências deles, o que eles dizem uns aos outros e de que forma eles desempenham aquele papel, até porque eles dão a sua opinião e isso é importante. Sim, a construção do supermercado foi uma das coisas que foi introduzida a meio, por ti, e que foi ideia deles e resultou muito bem. Eles brincam imenso, tem tido imensa dinâmica o supermercado.

**OR: Aliás, eu às vezes para não me estar a pôr ali para não correr o risco de que eles se contêm nas suas dinâmicas e conversas, apercebi-me através das gravações que tive que fazer por causa da investigação que eles têm mesmo muita imaginação e ainda me ri bastante com umas que ouvi (risos). Neste seguimento, qual pensa ser a visão dos pais no âmbito do desenvolvimento do supermercado?**

EN: Eu penso que os pais se envolveram bastante, ainda que não tenhamos dito nada e com as restrições da pandemia, em que eles não podem vir à escola e acabam por não ver mas, eu consigo ver esse feedback, porque só de nos combinarmos que eles podem trazer, embora não possam trazer grandes coisas por causa da pandemia, mesmo assim, eles deram

o recado aos pais para trazer as coisas e até tenho e-mails de pais a perguntar o que é preciso trazer e o que é isto do supermercado e eu explico... Os pais dizem que vão desinfetar tudo mas se os pais não dissessem nada era sinal de que eles não falavam disso em casa. Falando, é sinal de que estão envolvidos e querem trazer e aliás se envolvermos a criança, e ela estiver muito envolvida, ela automaticamente envolve os pais porque mesmo o entusiasmo com que brincam e falam aqui com as coisas, chegam a casa e relatam aos pais o que fez, o que gostou de fazer, o que está a fazer e os pais acabam por se envolver também. Se a criança não estiver envolvida, não tiver interesse, mesmo que se mande recado, os pais só sabem por nós porque a criança não vai falar disso. Já nem os pais participam da mesma forma, porque as crianças quando querem mesmo trazer alguma coisa, chateiam mesmo os pais dizendo “eu preciso de levar... não, não, eu quero levar!” e nem dão hipótese aos pais de não trazer, não se calam e os pais, nem que seja para não os ouvir, arranjam o que eles estão a pedir (risos)

**OR: De que forma considera que este projeto poderá influenciar a sua ação pedagógica?**

EN: Influenciar a partir de agora? Então, é assim, quando falaste em construir um supermercado, como eu já fiz isto várias vezes, para mim já não foi novidade. O que aconteceu para mim não foi novidade, até podia o grupo não se ter envolvido mas envolveu e as vezes que coloquei o supermercado ou o cabeleireiro, acontece logo esta dinâmica toda na sala. Portanto, não foi novidade para mim e, nesse sentido, não vai mudar muito porque eu sou apologista de que isto deve acontecer, pelo menos, por período introduzir um elemento novo, uma área nova ou alterar uma área, da mesma maneira que no início do ano montámos a área dos cientistas, nome dado por eles, agora foi o supermercado, neste 2/3 período, que foi mais junto. Eu vou continuar a fazer, vou sempre. Ou seja, colocar qualquer coisa nova no 2.º período, porque o 1.º é o 1.º, introduzir uma área nova, ou alterar a disposição de alguma área mas tem que se ser sempre com eles, eles tem que estar envolvidos nesta dinâmica, eles devem escolher os espaços, dar opinião sobre o que se pode trazer, conforme eles fizeram agora para o supermercado e se eles escolherem, se eles participarem nisso, temos o grupo todo a trabalhar. Até podemos trazer algo sem eles saberem para criar surpresa, mas é importante envolvê-los. Concordo que isto aconteça, concordo há muito tempo e não vou alterar. Sempre que metemos uma área nova na sala, parece que é como se estivessem a vir a primeira semana para a sala, é uma novidade para eles. E mesmo as áreas que existem, nomeadamente, a dos livros que está desaparecida e

que é muito importante também é bom fazermos novas dinâmicas. Por exemplo, de forma mensal, eu coloco cerca de dez livros, não coloco mais e depois, tiro aqueles e coloco outros. As vezes, há um ou outro que eu veja que eles gostam mais, mas aí tenho que observar, então deixo esses e coloco o número que falta para os dez. As crianças quando têm muita coisa acessível, não brincam com coisa nenhuma.

**OR: Então, em que medida é que esta entrevista a agradou? Gostou de falar sobre as suas concepções e experiências?**

EN: Eu gosto sempre! (risos). Por acaso, gosto de falar e até falo para mim. Ainda tenho muito que aprender e ainda bem que nós não temos a noção de que já aprendemos tudo e de que ainda temos muito que aprender porque senão deixamos de investir e o nosso trabalho torna-se monótono e faz-se sempre a mesma coisa e eu não gosto e vocês também me trazem coisas novas, ideias novas e, se pensam que não, estão enganadas porque trazem. A do supermercado não foi porque já fiz, mas gosto desta partilha que faço com vocês e com outras colegas.

**OR: Alguma coisa que queira acrescentar? Alguma sugestão a fazer?**

EN: Não, acho que vais na direção certa. Não te esqueças de que aquilo que estamos a conversar é mesmo para por em prática e quando fores educadora, faz, porque vais sentir o grupo mais envolvido, ativo, mais dinâmica na sala, mais entusiasmado, mais a querer fazer. As crianças aprendem quando querem aprender e nós também, se não gostarmos e não quisermos aprender aquilo, não aprendemos por mais que a outra pessoa explique muito bem. Se as crianças estiverem motivadas, e se for o que elas querem aprender, não precisamos nos esforçar muito porque elas próprias se envolvem e querem aprender.

**OR: Dou então por terminada a nossa entrevista, agradecendo muito a sua disponibilidade, mais uma vez!**

EN: De nada!

APÊNDICE XV - GRELHA DE ANÁLISE DA ENTREVISTA DAS CRIANÇAS

<b>Categoria 1 – Concepções do brincar e da área do faz de conta</b>			<b>Observações</b>
<b>1.1.Descrição do brincar</b>	<p>João (6A): “é alegria e correr muito!”</p> <p>Alice (7A): “é brincar com as bebés”</p> <p>Lara (3A): “brincar é... eu gosto das panelas, dos copos da cozinha! Eu adoro brincar! Com plasticina também porque faço papa para os meus bebés”</p> <p>Maria (4A): “vou buscar uma boneca e vou brincar”</p>	<p>- Para todas as crianças, o brincar é um momento de grande alegria e onde há uma variedade, entre elas, de brincadeiras.</p> <p>- Dentro das brincadeiras, é comum encontrar momentos relacionados com o jogo simbólico onde é estimulada a criatividade e a imaginação.</p> <p>- Cada criança atribui um significado diferente às suas brincadeiras em função dos materiais utilizados.</p>	
<b>1.2.Descrição da área do faz de conta</b>	<p>João (6A): “(a área do faz de conta) é muito linda e eu consigo brincar muito com ela”</p> <p>Alice (7A): “é brincar com as bebés e vesti-las e colocar os vestidos em mim”</p> <p>Lara (3A): “os meus bebés têm uma casinha na minha casa”</p> <p>Maria (4A): “não estou a entender, a casinha não tem areia! Então, tem a cozinha...”</p>	<p>- Descrevem a área do faz de conta como um espaço bonito, onde gostam de brincar e onde é possível fazer vários tipos de brincadeira.</p> <p>- 3 crianças parecem não ter percebido a questão e portanto descrevem algumas brincadeiras que costumam fazer lá.</p>	
<b>1.3.Descrição do faz de conta</b>	<p>João (6A): “Eu gosto muito dos pais e imito-os na casinha”</p> <p>Alice (7A): “não sei”</p> <p>Lara (3A): “faz de conta que eu sou a mãe dos bebés”</p> <p>Maria (4A): “eu gosto de brincar ao faz de conta”</p>	<p>- Representação de papéis familiares nas brincadeiras do <i>faz de conta</i></p> <p>- 2 crianças não sabem o que é o <i>faz de conta</i> mas uma delas admite gostar de brincar</p>	

<b>Categoria 2 – Gostos e preferências das crianças</b>			<b>Observações</b>
<b>2.1. Brincadeiras no interior/exterior</b>	<p>João (6A): “Gosto de brincar na rua porque tem mais espaço”</p> <p>Alice (7A): “Dentro da sala porque fazemos desenhos e brincamos”</p> <p>Lara (3A): “Eu gosto de brincar na rua porque gosto dos triciclos”</p> <p>Maria (4A): “Fora da sala, porque gosto de brincar na rua”</p>	<p>- 3 crianças preferem as brincadeiras no exterior pelo facto de poderem usar objetos que dentro da sala, por norma, são proibidos e pelo facto de terem mais espaço para realizar as suas brincadeiras;</p> <p>- 1 criança prefere brincar dentro da sala</p>	
<b>2.2. Área de preferência das brincadeiras</b>	<p>João (6A): “Nos legos porque dá para fazer construções muito giras”</p> <p>Alice (7A): “Na área dos livros porque assim aprendo a ler”</p> <p>Lara (3A): “Dentro da sala, eu gosto de brincar com a casinha porque o forno desliga e liga”</p> <p>Maria (4A): “Na casinha porque tem os fatos das bonecas e a cozinha”</p>	<p>- 2 crianças mostram preferência pela área do faz de conta para realizar os seus momentos de brincadeira;</p> <p>- 2 crianças preferem áreas distintas;</p> <p>- Ambas as crianças que preferem brincar na área do faz de conta referem momentos que parem ser próximos da realidade familiar;</p>	
<b>2.3. Brincadeiras na área do faz de conta</b>	<p>João (6A): “Brincar! E gosto de me ver ao espelho e ver como estou e é o único que está na sala”</p> <p>Alice (7A): “Os vestidos e os bebés. Gosto de vestir os vestidos porque são de princesa”</p>	<p>- Divergência no tipo de brincadeiras;</p> <p>- 1 criança identifica um objeto que está apenas na área da do faz de conta;</p> <p>- 2 crianças demonstram mais interesse em brincar com os bonecos;</p>	

	<p>Lara (3A): “Eu gosto de brincar com as panelas, às vezes e com os meus bonecos porque me fazem lembrar a nossa escola”</p> <p>Maria (4A): “Eu gosto de brincar ao faz de conta!”</p>	<p>- 1 criança demonstra interesse pela brincadeira do <i>faz de conta</i></p>	
<p><b>2.4. Brincadeiras com os pares/sozinha</b></p>	<p>João (6A): “com os amigos, porque têm ideias divertidas”</p> <p>Alice (7A): “com os amigos”</p> <p>Lara (3A): “gosto de brincar com a M porque faço mais coisas”</p> <p>Maria (4A): “com os amigos, porque eu estou com os amigos e a brincar”</p>	<p>- 1 criança demonstra particularmente por um dos pares;</p> <p>- todas as crianças preferem interagir com os seus pares;</p>	
<p><b>2.5. Preferência dos objetos para brincar</b></p>	<p>João (6A): “com os legos”</p> <p>Alice (7A): “os vestidos e os bebês. Gosto de vestir os vestidos porque são de princesa”</p> <p>Lara (3A): “eu gosto de brincar com as panelas e com os bonecos”</p> <p>Maria (4A): “com as bonecas e os fatos porque posso vestir”</p>	<p>- 3 crianças demonstram preferência pelos materiais que se encontram na área da casinha;</p>	
<p><b>2.6. Aprendizagens que ocorrem durante as brincadeiras</b></p>	<p>João (6A): “brincar é divertido”</p> <p>Alice (7A): “não sei”</p> <p>Lara (3A): “quando eu estou a brincar, tenho copos e panelas e posso brincar às cozinhas. Quando a minha mãe está em casa, põe música e eu aprendo a cantar”</p>	<p>- 2 crianças não reconhecem a ocorrência de aprendizagens nos momentos de brincadeira livre;</p> <p>- 2 crianças referem aprendizagens ocorridas nos momentos de brincadeira, nomeadamente, na interação entre pares e refletidas nas suas vivências em contexto familiar;</p>	

	<p>Maria (4A): “aprendo a brincar com os amigos”</p>		
<p><b>2.7. Objetos que gostariam de ter na área do faz de conta</b></p>	<p>João (6A): “sim, uma borboleta de brinquedo para fazer a natureza com ela”</p> <p>Alice (7A): “sim, maquiagem!”</p> <p>Lara (3A): “eu não tenho nenhum quadro e gostava de ter”</p> <p>Maria (4A): “sim, cozinhas!”</p>	<p>- todas as crianças referem pelo menos um objeto que gostariam de ter na área do faz de conta e que não têm.</p> <p>- 1 das crianças faz referência a animais e à natureza;</p>	
<p><b>2.8. Aprendizagens que ocorrem na área do faz de conta</b></p>	<p>João (6A): “eu aprendo que é importante brincar com ela”</p> <p>Alice (7A): “aprendo que temos que nos portar bem para ajudar a mãe e o pai”</p> <p>Lara (3A): “eu penso que estou num carro e aprendo a andar de carro”</p> <p>Maria (4A): “aprendo a vestir as bonecas”</p>	<p>- 1 criança reconhece a importância de brincar na área do faz de conta;</p> <p>- 2 crianças fazem referência ao contexto familiar e referem que existem aprendizagens que ocorrem nesta área que transportam para o seu comportamento perante os pais;</p> <p>- 1 criança refere-se ao jogo simbólico;</p>	

<b>Categoria 3 – Impacto do projeto de intervenção na área do faz de conta para a criança</b>			<b>Observações</b>
<p><b>3.1. Medidas de agrado à criança na construção da área do supermercado</b></p>	<p>João (6A): “Sim”</p> <p>Alice (7A): “Sim”</p> <p>Lara (3A): “Sim”</p> <p>Maria (4A): “Sim”</p>	<p>- todas as crianças gostaram de participar na construção do supermercado;</p>	

<p><b>3.2. Envolvimento da família no projeto</b></p>	<p>João (6A): "Muito! Porque nunca tinha feito"  Alice (7A): "Sim! Eu pedia «mãe! Quando acabarmos de comer alguma coisa, lavas por dentro e depois eu levo para a escola»  Eu gostei porque assim fica cheio de coisas (o supermercado)"  Lara (3A): "não! Eu não trouxe, mas alguém pode trazer garrações de água para vender"  Maria (4A): "sim"</p>	<p>- 3 crianças referem que gostaram de envolver as suas famílias no projeto e referem a forma como os envolveram no decorrer do processo;  - 1 criança refere que não gostou de envolver a família;</p>	
<p><b>3.3. Preferências de brincadeiras na área do supermercado</b></p>	<p>João (6A): "gosto mais da parte que trabalha porque assim tenho dinheiro e a pessoa pode escolher o que quiser e pagar"  Alice (7A): "comprar coisas porque assim levo para casa a fingir"  Lara (3A): "não sei"  Maria (4A): "gosto de pagar porque se não, não tinha comida"</p>	<p>- Diferenças nas preferências de brincadeira na área do supermercado;  - transportam vivências do seu cotidiano para os momentos de brincadeira nesta área;  - 1 criança não conseguiu referir o seu tipo de brincadeira preferido;  - 2 crianças transportam as suas vivências para os momentos de brincadeira na área do faz de conta.</p>	
<p><b>3.4. Necessidade de colocar novos objetos</b></p>	<p>João (6A): "sim, um sabonete"  Alice (7A): "sim, cereais"  Lara (3A): "não"  Maria (4A): "gostava de ter coco porque eu gosto! Iogurtes de coco"</p>	<p>- 3 crianças demonstraram necessidade de ter mais objetos na área do supermercado;  - 1 criança não demonstrou necessidade de colocar mais objetos;</p>	
<p><b>3.5. Brincadeiras com os pares/sozinha nesta área</b></p>	<p>João (6A): "com os amigos, se eu brincar sozinho não vai ter clientes"</p>	<p>- todas as crianças preferem brincar com os pares na área do supermercado;</p>	

	<p>Alice (7A): “com os amigos! Não gosto de brincar sozinha”</p> <p>Lara (3A): “com os amigos, posso fazer mais brincadeiras”</p> <p>Maria (4A): “com os amigos, porque se não ficamos sem brincar uns com os outros”</p>	<p>- 1 criança refere que não gosta de brincar sozinha;</p>	
--	---	---	--

As entrevistas que se seguem tiveram lugar no dia 14 de junho de 2021, em Leiria, às crianças que compõem a amostra utilizada para fins investigativos. O tema da entrevista prende-se com a área da casinha, nomeadamente, sobre a importância que as crianças atribuem à introdução de novos objetos nesta área, bem como, o impacto que teve a construção do supermercado. As entrevistas seguiram um guião pré-elaborado onde se explicitam os objetivos gerais e específicos desta tarefa. As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente, com a autorização expressa dos encarregados de educação, a quem foi assegurada a total confidencialidade do conteúdo das mesmas.

### ENTREVISTA JOÃO (6A)

**ORIENTADOR (OR): O que é, para ti, brincar? Porquê?**

ENTREVISTADO (EN): É muita alegria e correr muito! Por causa que eu gosto muito de correr e eu acho que correr é uma brincadeira que é muito fixe!

**OR: O que é, para ti, a área da casinha? Porquê?**

EN: A área da casinha? A casinha é muito linda e consigo brincar muito com ela

**OR: O que é, para ti, brincar ao faz de conta? Porquê?**

EN: É por causa que eu gosto muito dos pais e começo a imitá-los lá na casinha.

**OR: Onde é que gostas mais de brincar? No interior ou no exterior? Porquê?**

EN: Gosto de brincar na rua porque tem mais espaço e não faz calor nem frio.

**OR: Em que área gostas mais de brincar? Porquê?**

EN: Nos legos porque nos legos dá para fazer construções muito giras

**OR: Gostas mais de brincar com os amigos ou sozinho(a)? Porquê?**

EN: Com os amigos, porque eles têm ideias muito divertidas e fazem coisas que eu gosto

**OR: Com que objetos gostas mais de brincar? Porquê?**

EN: Com os legos porque dá para fazer muitos desafios com eles

**OR: Há algum objeto que gostasses de ter na área do faz de conta e não tens? Porquê?**

EN: Sim, uma borboleta de brinquedo por causa que assim nós podemos fazer uma naturezinha com ela,

**OR: Gostas de brincar ao faz de conta? Porquê?**

EN: Sim, porque assim posso imaginar muitas coisas giras

**OR: O que aprendes quando estás a brincar? Porquê?**

EN: Brincar é divertido

**OR: O que costumava fazer na área do faz de conta? Exemplifica-me uma atividade que gostas de fazer lá.**

EN: Brincar! E gosto de me ver ao espelho e ver como estou e é o único que está na sala.

**OR: O que aprendes quando estás a brincar na área do faz de conta? Porquê?**

EN: Eu aprendo que é muito importante brincar com ela

**OR: Gostaste de criar a área do supermercado? Porquê?**

EN: Sim, porque foi muito divertido

**OR: Já alguma vez tinham feito na escola?**

EN:Não

**OR: Gostaste de trazer coisas de casa para colocar na área do supermercado? Porquê?**

EN: Muito! Porque eu nunca fiz na vida

**OR: O que mais gostas de fazer lá? Porquê?**

EN: Brincar! Da parte que trabalha porque assim tenho dinheirinho e a pessoa pode escolher o que quiser e pagar

**OR: Há algum objeto que quisesses ter lá e não tens? Porquê?**

EN: Sim, um sabonete. O que tem lá é só dois sabonetes de cabelo

**OR: Gostas mais de brincar sozinho(a) ou com os amigos na área do supermercado? Porquê?**

EN: Com os amigos, se eu brincar sozinho não vai ter clientes!

**OR: Gostaste da entrevista?**

EN: Sim!

**OR: Obrigada!**

EN: De nada!

## ENTREVISTA CRIANÇA ALICE (7A)

**OR: O que é, para ti, brincar? Porquê?**

EN: Eu gosto de brincar com as bebés e vestir as bebés porque se não elas ficam nuas

**OR: O que é, para ti, a área da casinha? Porquê?**

EN: É brincar com as bebés e vesti-las e colocar os vestidos em mim

**OR: O que é, para ti, brincar ao *faz de conta*? Porquê?**

EN: Não sei

**OR: Onde é que gostas mais de brincar? No interior ou no exterior? Porquê?**

EN: Dentro da sala porque lá fazemos desenhos e brincamos

**OR: Em que área gostas mais de brincar? Porquê?**

EN: Nos livros, porque assim eu aprendo a ler

**OR: Gostas de brincar na área do faz de conta? Porquê?**

EN: Sim, porque tem bebés e roupas para vestir os bebés e vestidos... ah! E tem uma cama para dormir

**OR: Gostas mais de brincar com os amigos ou sozinho(a)? Porquê?**

EN: Com os amigos

**OR: Com que objetos gostas mais de brincar? Porquê?**

EN: Os vestidos e os bebés. Gosto de vestir os vestidos porque são de princesa

**OR: Há algum objeto que gostasses de ter na área do faz de conta e não tens? Porquê?**

EN: Sim, maquilhagem!

**OR: Gostas de brincar ao *faz de conta*? Porquê?**

EN: Sim, porque assim eu sou a mãe ou a mana mais velha ou o bebé

**OR: O que aprendes quando estás a brincar? Porquê?**

EN: Não sei

**OR: O que costumavas fazer na área do faz de conta? Exemplifica-me uma atividade que gostas de fazer lá.**

EN: Brincar às mães e aos pais

**OR: O que aprendes quando estás a brincar na área do faz de conta? Porquê?**

EN: Aprendo que as crianças têm que se portar bem para ajudar a mãe e o pai

**OR: Gostaste de criar a área do supermercado? Porquê?**

EN: Sim, porque assim compramos coisas

**OR: Já alguma vez tinham feito na escola?**

EN: Não

**OR: Gostaste de trazer coisas de casa para colocar na área do supermercado? Porquê?**

EN: Sim, eu pedia “ó mãe! Nós quando acabarmos de comer alguma coisa, lavas por dentro e depois eu levo para a escola porque vamos fazer o supermercado”. Eu gostei porque assim o supermercado fica cheio de coisas!

**OR: O que mais gostas de fazer lá? Porquê?**

EN: Comprar as coisas, porque assim levo para casa a fingir

**OR: Há algum objeto que quisesses ter lá e não tens? Porquê?**

EN: Sim, cereais! Porque assim não há cereais

**OR: Gostas mais de brincar sozinho(a) ou com os amigos na área do supermercado? Porquê?**

EN: Com os amigos porque assim eu não brinco sozinha, não gosto

**OR: Gostaste da entrevista?**

EN: Sim!

**OR: Obrigada!**

EN: Foi rápido!

### ENTREVISTA CRIANÇA LARA (3A)

**OR: O que é, para ti, brincar? Porquê?**

EN: Eu gosto às vezes das panelas, dos copos da cozinha, também tenho coisas para fazer porque eu adoro brincar. Mas eu adoro brincar com plasticina e fazer papa para os meus bebés

**OR: O que é, para ti, a área da casinha? Porquê?**

EN: Os meus bebés têm uma casinha na minha casa!

**OR: O que é, para ti, brincar ao faz de conta? Porquê?**

EN: Ao conta? Sim, faz de conta que eu sou a mãe dos bebés. A Joana está sempre a pedir papa, chucha, só me engana

**OR: Onde é que gostas mais de brincar? No interior ou no exterior? Porquê?**

EN: Eu gosto de brincar na rua porque gosto dos triciclos

**OR: Em que área gostas mais de brincar? Porquê?**

EN: Dentro da sala, eu gosto de brincar com a casinha que nós temos, com o forno que está desligado e liga

**OR: Gostas mais de brincar com os amigos ou sozinho(a)? Porquê?**

EN: Gosto de brincar com a M, porque eu adoro e porque faço mais coisas

**OR: Com que objetos gostas mais de brincar? Porquê?**

EN: Eu gosto de brincar com as panelas, às vezes e com os meus bonecos porque me fazem lembrar a nossa escola.

**OR: Há algum objeto que gostasses de ter na área do faz de conta e não tens? Porquê?**

EN: Eu não tenho nenhum quadro... E gostava de ter!

**OR: Gostas de brincar ao faz de conta? Porquê?**

EN: Sim! Porque eu penso que tenho casacos, capas e livros e depois faço muitas brincadeiras!

**OR: O que aprendes quando estás a brincar? Porquê?**

EN: Quando eu estou a brincar, eu tenho um copo e mais... Eu também tenho uma panela e posso brincar às cozinhas. Quando a minha mãe cozinha em casa, põe música para eu aprender a cantar!

**OR: O que costumavas fazer na área do faz de conta? Exemplifica-me uma atividade que gostas de fazer lá.**

EN: Eu gosto das formigas... Lá na área do faz de conta está um buraco que faz lembrar um formigueiro.

**OR: O que aprendes quando estás a brincar na área do faz de conta? Porquê?**

EN: Eu penso que estou a andar num carro e aprendo a andar no carro.

**OR: Gostaste de criar a área do supermercado? Porquê?**

EN: Ah sim! Nós fomos buscar ao parque e vocês lavaram e agora é o nosso supermercado... Eu gosto!

**OR: Já alguma vez tinham feito na escola?**

EN: Sim, sim

**OR: Gostaste de trazer coisas de casa para colocar na área do supermercado? Porquê?**

EN: Não... Eu não trouxe mas alguém pode trazer garrações de água e metemos água para vender.

**OR: Gostas mais de brincar sozinho(a) ou com os amigos na área do supermercado? Porquê?**

EN: Com todos os amigos para fazer mais brincadeiras!

**OR: Gostaste da entrevista?**

EN: Sim!

**OR: Obrigada!**

EN: Já está?

## **ENTREVISTA CRIANÇA MARIA (4A)**

**OR: O que é, para ti, brincar? Porquê?**

EN: Vou buscar uma boneca e vou brincar

**OR: O que é, para ti, a área da casinha? Porquê?**

EN: Não estou a entender, a área da casinha não tem areia! Então, tem a cozinha...

**OR: O que é, para ti, brincar ao faz de conta? Porquê?**

EN: Eu gosto de brincar ao faz de conta!

**OR: Onde é que gostas mais de brincar? No interior ou no exterior? Porquê?**

EN: Fora da sala. Porque eu gosto de brincar na rua

**OR: Em que área gostas mais de brincar? Porquê?**

EN: Na casinha porque tem os fatos das bonecas e a cozinha

**OR: Gostas de brincar na área do faz de conta? Porquê?**

EN: Sim, por causa que tem coisas que eu gosto de brincar lá. Tem muitos objetos!

**OR: Gostas mais de brincar com os amigos ou sozinho(a)? Porquê?**

EN: Com os amigos, porque estou com os amigos e a brincar!

**OR: Com que objetos gostas mais de brincar? Porquê?**

EN: Com as bonecas e os fatos porque posso vestir

**OR: Há algum objeto que gostasses de ter na área do faz de conta e não tens? Porquê?**

EN: Sim, cozinhas.

**OR: Gostas de brincar ao faz de conta? Porquê?**

EN: Sim

**OR: O que aprendes quando estás a brincar? Porquê?**

EN: Aprendo a brincar com os amigos

**OR: O que costumavas fazer na área do faz de conta? Exemplifica-me uma atividade que gostas de fazer lá.**

EN: Não me lembro de nenhuma

**OR: O que aprendes quando estás a brincar na área do faz de conta? Porquê?**

EN: Aprendo a vestir as bonecas

**OR: Gostaste de criar a área do supermercado? Porquê?**

EN: Sim, porque tem várias coisas para brincar

**OR: Já alguma vez tinham feito na escola?**

EN: Não

**OR: Gostaste de trazer coisas de casa para colocar na área do supermercado? Porquê?**

EN: Sim

**OR: O que mais gostas de fazer lá? Porquê?**

EN: Gosto de pagar porque se não, não tinha comida

**OR: Há algum objeto que quisesses ter lá e não tens? Porquê?**

EN: Gostava de ter coco porque eu gosto! Iogurtes de coco!

**OR: Gostas mais de brincar sozinho(a) ou com os amigos na área do supermercado? Porquê?**

EN: Com os amigos, porque se não ficamos sem brincar com os outros.

**OR: Gostaste da entrevista?**

EN: Sim!

**OR: Obrigada!**

APÊNDICE XVI – TABELA DE ANÁLISE DE DADOS (LENÇO)

Subcategorias	Indicadores
<p><b>Interações entre pares</b></p>	<p>“(…) as crianças envolvidas esticam o lenço no chão e colocam-se por cima. A Alice evidencia o seu sentido de responsabilidade, alertando para o facto de o lenço poder rasgar. A Maria e a Alice vão para o centro da sala e colocam o lenço, que apontam como sendo uma toalha, no chão”</p> <p>“(…) pegam no lenço e fazem um jogo cujo objetivo era conseguir enrolar no mesmo e perceber de que forma se conseguiam mover. Depois de entenderem que a transparência do objeto tinha potencial, decidem interagir através do mesmo em que a Lara se colocava por detrás do lenço e fazia caretas para que a outra criança visse”</p> <p>“A Lara deita-se, enquanto a Maria e outra criança negociam estratégias de interação e voltam para buscar a Lara. A Lara muito certa do seu papel no jogo, retalia «Maria! Vocês têm de prender-me!»”</p> <p>“A Alice aponta para a Maria e diz «senta-te aqui». Depois de preparado o piquenique e de todas estarem sentadas, cantam uma música (…) fazem como se o piquenique fosse na praia. Posteriormente, a Alice levanta-se e diz «vamos arrumar a toalha de mesa»”</p> <p>“(…) fazem um jogo com o lenço cujo objetivo é conseguir que cada criança se enrole no lenço e que, desse modo, se consiga mover. Depois de entenderem que a transparência do lenço tem potencial, decidem interagir através do mesmo (p.e.: uma criança coloca-se por detrás do lenço e faz caretas para que a outra veja)”</p>

	<p>“A Maria e a Lara colocam o lenço no chão e contam «1, 2, 3...» e mandam-se para dentro do mesmo”</p> <p>“(…) a Alice sugeriu que duas crianças pegassem nas pontas do lenço e que uma passasse por baixo, mas a Lara e a Maria mostraram interesse por continuar a brincadeira anterior”</p> <p>“A Maria sugere que façam um desfile de moda com público. Colocam os bancos e os colegas sentam-se a ver o desfile. A Lara ao desfilar, sugere que os amigos batam palmas e a Alice acrescenta que precisam de música para o desfile”</p> <p>“(…) a Maria dá a mão à Lara e diz «temos que dar a mão para desfilar»”</p>
<p><b>Personagens</b></p>	<p>“(…) a Alice vai para o centro da sala, aponta e diz «aqui! Vamos para a praia». Estendem o lenço e sentam-se na toalha como se estivessem na praia”</p> <p>“A Maria coloca o lenço no chão e deita-se. Diz à Alice «estamos na praia» (…) fazem de conta que estão a colocar o protetor e brincam”</p>
<p><b>Transporte de vivências do quotidiano para os momentos de brincadeira</b></p>	<p>“A Alice e a Maria (…) fazem de conta que estão a colocar o protetor e brincam”</p> <p>“(…) a Maria pega no lenço, vai para a cama da área do faz de conta e pede às amigas que o façam (…) tapam-se e a Maria diz «vá, agora vamos dormir»”</p> <p>“(…) a Alice levanta-se e diz «vamos arrumar a toalha de mesa»”</p>

	<p>“A Maria sugere que façam um desfile de moda com público (...) a Lara ao desfilar pede aos colegas que batam palmas (...) a Alice refere que precisam de música para desfilar (...) a Maria dá a mão à Lara e afirma que é necessário darem a mão para desfilarem”</p>
<b>Ações</b>	<p>“A Maria e a Alice voltam para a área do faz de conta e, na zona da cama, colocam o lenço e, quando três crianças incluindo a Maria pegam nos bebês, a Alice diz «não precisa de bebês, metam-se na cama... e agora vamos sentar»”</p> <p>“A Alice aponta para a Maria e diz «senta-te aqui!»”</p> <p>“(...) uma criança tapa a Lara e faz-lhe festas na cabeça. A Lara diz «agora é a Maria». A criança começa a enrolar a Maria com o lenço e diz «agora tenho de prender na cintura!». A Lara olha para a Maria, dão os últimos retoques e dizem, em coro, «pronto, já está!»”</p> <p>“(...) A Alice teve a ideia de duas crianças pegarem nas pontas e uma passar por baixo do lenço”</p> <p>“A Lara e a Maria quiseram manter a mesma brincadeira”</p>
<b>Cooperação e entreaajuda</b>	<p>“(...) a Alice levanta-se e diz «vamos arrumar a toalha de mesa (o lenço)!». Uma criança demonstra vontade em ajudar a Alice, mas esta diz que não precisa e que consegue fazê-lo sozinha”</p>
<b>Atribuição de significado</b>	<p>“A Maria e a Alice (...) vão para a mesa da área do faz de conta e colocam a toalha por cima, dizendo que é a nova toalha de mesa”</p> <p>“A Maria e a Alice vão para o centro da sala e colocam a toalha no chão. A Maria diz «estamos na praia, vamos pôr a toalha no chão»</p>

	<p>“A Alice levanta-se e diz «vamos arrumar a toalha de mesa»”</p> <p>“Depois de entenderem (a Lara e outras crianças) que a transparência do lenço teria potencial, decidiram interagir através do mesmo”</p> <p>“A Maria pega no lenço, vai para a cama da área do faz de conta e pede que se tapem”</p> <p>“A Alice ao ver que o lenço estava a fazer de tapete para o desfile, retalia e diz «isto não é um tapete, é uma toalha de praia»”</p>
<b>Negociação</b>	<p>“A Lara deita-se enquanto a Maria e outra criança negociam estratégias de interação e voltam para buscar a Lara. A Lara, muito certa do seu papel no jogo, retalia «Maria! Vocês têm de prender-me!» A criança tapa a Lara e faz-lhe festas na cabeça”</p> <p>“A Maria esconde o lenço e diz para a Lara “não vale tu veres!” e, todas, procuram pelo lenço. Depois de o encontrarem, a Lara diz para a Maria “Eu vi tu esconderes o lenço!” e a Maria diz “Não, não... eu disse para não veres!”</p> <p>“A Alice ao ver que o lenço estava a fazer de tapete para o desfile, refere «isto não é um tapete, é uma toalha de praia!»”</p>

APÊNDICE XVII – TABELA DE ANÁLISE DE DADOS (FANTOCHE)

<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Atribuição de significado</b>	<p>“A Maria associa um fantoche a uma formiga”</p> <p>Alice: “É uma menina porque tem cabelo, não vê?”</p> <p>Alice: “A formiga é uma menina porque tem cabelo, olhos verdes e duas antenas”</p> <p>Alice: “(...) mergulha a formiga na panela e faz movimentos e sons associados à mastigação com o fantoche dentro da panela”</p> <p>João: “Vamos passear a formiga?”</p>
<b>Personagens</b>	<p>“O João pega na formiga, leva-a para a área do faz de conta e na zona da cozinha, diz «eu quero comer! Tenho muita fome»”</p> <p>“A Alice mergulha a formiga na panela e diz «eu quero comer uma sopa grande porque tenho muita, muita fome»”</p> <p>“O João vai ao encontro da Clara, com o fantoche na mão e diz «a minha sopa? Já disse que tenho muita fome» e a Clara refere «ela já comeu a sopa que a Alice lhe deu» e o João continua, «mas continuo com muita, muita fome. Quero mais sopa»”</p>
<b>Transversalidade do projeto às restantes áreas de conteúdo</b>	<p>“A Alice pergunta aos colegas «quem quer ver a formiga?» e todos se aproximam enquanto esta explica as patas, os olhos e as antenas aos colegas”</p>
<b>Interações entre pares</b>	<p>“A Lara e a Alice pegam no fantoche e repetem a corrida e os sons que a Maria fez.”</p> <p>“A Alice continua com o fantoche e pergunta aos colegas «quem quer ver a formiga?»”</p> <p>“O João pega no fantoche e agarrando a mão da Alice diz «olha a mão da Alice»”</p> <p>“O João, ao ouvir a Maria dizer que a formiga está despenteada (o fantoche) refere «então dá cá, que a vou levar!» e a Maria dá e segue-o até ao cabeleireiro»”</p>

	<p>“O Martim brinca com o fantoche e refere que o fantoche está muito despenteado. O João explica que este se encontra ali (dentro da balança), porque está a lavar o cabelo”</p>
<b>Negociação</b>	<p>“O João vai ao encontro da Clara e diz «a minha sopa? já disse que tenho muita fome!». A Clara diz «ela já comeu a sopa que a Alice lhe deu!» e o João continua, «mas continuo com muita, muita fome! Quero mais sopa!»”</p>

APÊNDICE XVIII – TABELA DE ANÁLISE DE DADOS (BALDE)

Subcategorias	Indicadores
<p><b>Interações entre pares</b></p>	<p>“A Maria pega no balde, desloca-se até à área do faz de conta, junto à cozinha, e diz «vou fazer batata frita» (...) a Lara aproxima-se e questiona-a «o que estás a fazer?» e a Maria responde «estou a fazer sopa e batata frita (...)»”</p> <p>“A Joana pega no balde e diz «Maria, vou ajudar-te a mexer a tua sopa!»”</p> <p>“(...) a Lara aproxima-se e pede que a deixem mexer a sopa”</p> <p>“A Maria pega na colher e pergunta à Lara «queres mais água na sopa?» e a Lara responde «quero!»”</p> <p>“A Lara dirige-se para ao pé do fogão, pega num alguidar e verbaliza o que está a fazer «estou a descascar batatas!». A Maria diz “não, são maçãs!» e a Lara continua a insistir (...)”</p> <p>“A Joana aproxima-se... a Lara diz «sabes, estou estontispada (constipada)!». Aponta para a sopa e, pegando no balde, continua – «é uma sopa muito quente para ficar boa!»”</p> <p>“A Lara volta-se para a Maria e diz «Maria, podes fazer sumo dourado?» e continua a sua interação, dizendo que está a preparar massa para pôr na sopa juntamente com os brócolos”</p>

	<p>“(…) a Maria vai para o fogão e diz à Lara «já te disse que sei fazer sumo brilhante?» e a Lara responde «sabes? Então dá-me um frasco» e a Maria faz o sumo e dá à colega, dizendo «aqui está! Prova»”</p> <p>“A Lara levanta-se e com o balde, pega na torradeira e, em conjunto com a Luana, preparam uma refeição cantando uma canção”</p> <p>“a Maria pega no balde e diz à Nádia: «estou a fazer uma sopa de couves!» e a Nádia ajuda na preparação, mexendo a sopa e colocando legumes lá dentro»”</p>
<p><b>Transporte de vivências do quotidiano para os momentos de brincadeira</b></p>	<p>“(…) ao observar os movimentos corporais da Maria, percebemos que age como se estivesse a ajudar a família na confeção dos alimentos”</p> <p>Maria: “estou a fazer sopa e batata frita! Os meus avós fizeram no fim de semana e eu estou a fazer hoje”</p> <p>Lara: “sabes, estou estontispada (constipada)” – aponta para a sopa e, pegando no balde, continua – «é uma sopa muito quente para ficar boa!»”</p> <p>Lara: “mas falta-nos a sobremesa... em minha casa há sempre uma sobremesa... Maria, faz um grande bolo”</p>
<p><b>Personagens</b></p>	<p>“A Lara aproxima-se e questiona a Maria «o que estás a fazer?» ao que a Maria responde «eu estou a fazer sopa e batata frita! Os meus avós fizeram no fim de semana e eu estou a fazer hoje»”</p>

	<p>“A Lara diz «sabes, estou estontispada (constipada)” – aponta para a sopa e, pegando no balde, continua – «é uma sopa muito quente para ficar boa!»”</p>
<p><b>Atribuição de significado</b></p>	<p>“A Joana pega no balde e diz «Maria, vou ajudar-te a mexer a tua sopa!»”</p> <p>“A Nádía aproxima-se e a Lara diz «onde estão os feijões?», procura e dá o balde com feijões à Nádía”</p> <p>“A Maria pega no balde e diz à Nádía «estou a fazer uma sopa de couves»”</p>
<p><b>Ações</b></p>	<p>“A Joana pega no balde e diz «Maria, vou ajudar-te a mexer a tua sopa»”</p> <p>“A Lara (...) retira alguns legumes do balde e canta enquanto o faz”</p> <p>“A Lara dirige-se à Joana e diz «bate em cima do balde para a sopa se fazer mais depressa»”</p> <p>“A Lara aproxima-se e pede que a deixem mexer a sopa. Enquanto o faz abre outros tachos e coloca água, mexendo no botão que regula a temperatura”</p> <p>“A Maria pega na colher”</p> <p>“A Lara pega num alguidar”</p>

	<p>“a Lara pede à Maria que lhe dê um frasco de sumo brilhante”</p> <p>“A Lara aproxima-se da zona da cozinha e diz «quero sentar-me»”</p> <p>“A Lara pega no balde”</p> <p>“A Lara levanta-se e, com o balde, pega na torradeira”</p>
<b>Negociação</b>	<p>“A Lara dirige-se à Joana e diz «Bate em cima do balde para a sopa se fazer mais depressa!». A Lara aproxima-se e pede que a deixem mexer a sopa.”</p> <p>Lara: “«Estou a descascar batatas!». A Maria diz «não, são maçãs!» e a Lara continua a insistir que são batatas. A Maria aproxima-se mais um pouco e pega na batata e diz «Ah não... Tens razão, isto são batatas!»”</p> <p>“A Lara pega e diz «Mas falta-nos a sobremesa... Em minha casa há sempre uma sobremesa. Maria, faz um grande bolo!». A Maria vai fazer o bolo pegando no balde e em alguns utensílios de cozinha e diz «Já está aqui o bolo grande» e a Lara responde «Disse para pões aqui o bolo, Maria!» (apontando para a mesa)”</p>
<b>Cooperação e entreaajuda</b>	<p>“A Maria pega na colher e pergunta à Lara «queres mais água na sopa?» e a Lara responde «quero!»”</p> <p>“A Lara volta-se para a Maria e diz «Maria, podes fazer sumo dourado?» (...) a Maria prepara o sumo e dá-lhe”</p>

“Lara: «Já te disse que sei fazer sumo brilhante?» e a Lara diz «sabes? Então dá-me um frasco!» e a Maria faz o sumo e dá à colega e diz «Aqui está! Prova»”

“A Nádía aproxima-se e a Lara diz «onde estão os feijões?», procura e dá o balde com feijões à Nádía”

“A Maria pega no balde e diz à Nádía: «estou a fazer uma sopa de couves!» e a Nádía ajuda na preparação, mexendo a sopa e colocando legumes lá dentro.”

APÊNDICE XIX – TABELA DE ANÁLISE DE DADOS (PAU DE CHUVA)

<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Interações entre pares</b>	<p>“A Clara pega no objeto e chocalha e diz aos colegas «isto faz um barulho! Tem arroz lá dentro”</p> <p>“(…) o Simão dá o objeto à Lara e, em conjunto com a Alice e a Maria, exploram o som do plástico”</p> <p>“A Lara dá o objeto à Maria e diz «ajuda-me a descobrir o que tem aqui dentro”</p> <p>“(…) a Maria diz «abana para eu ouvir»”</p> <p>“A Lara associa o som ao pau de chuva que tinham feito, noutra altura, com a educadora cooperante e vai buscar. Diz ao João «vês, o som é muito parecido, mas este tem fitas». O João pega e abana enquanto a Lara pega nas fitas e brincam”</p>
<b>Atribuição de significado</b>	<p>Simão: “(…) é uma garrafa com rãs lá dentro”</p> <p>Lara: “(…) pelo som, pode ser arroz com cenoura para comermos ao almoço”</p> <p>“A Lara associa o som ao pau de chuva que tinham feito, noutra altura, com a educadora cooperante”</p> <p>“O João coloca as fitas do pau de chuva na cabeça da Clara: «este cabelo é roxo, mas o resto é verde como a camisola do Sporting!»</p>

<p><b>Ações</b></p>	<p>“A Clara pega no objeto e chocalha”</p> <p>“O Simão dá o objeto à Lara e, em conjunto com a Alice e a Maria, exploram o som do plástico”</p> <p>“A Joana pega no pau de chuva, explorando o som, chocalhando (...)”</p> <p>“A Luana pega e abana o pau de chuva”</p> <p>“A Luana explora o som, chocalhando e apertando a garrafa”</p>
<p><b>Negociação</b></p>	<p>“O Simão diz «isto não é arroz nem areia. É uma garrafa com rãs lá dentro. Coloca no ouvido e chocalha - «vês! Faz este barulho de rãs»”</p> <p>“(…) a Lara diz «é arroz!» e a Maria diz «não, porque o som faz lembrar bolinhas». A Lara fica pensativa e atenta ao som, na tentativa de discriminar e passado algum tempo diz «são bolinhas então»”</p> <p>“(…) o João fica um pouco chateado dizendo à colega «já tiveste a tua oportunidade de brincar, agora é a minha vez de pegar!»”</p>
<p><b>Cooperação e entreaajuda</b></p>	<p>“(…) Depois, dá à Maria e diz «ajuda-me a descobrir o que tem aqui dentro!» e a Maria diz «abana para eu ouvir!» Depois de abanar, a Lara diz «é arroz!»”</p>

