

Um caminho reflexivo em Educação de Infância e 1.º
Ciclo do Ensino Básico: Investigando as crianças na área
da casinha em Jardim de Infância

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mariana Francisco Soares da Silva

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Sónia Cristina Lopes Correia

Professora Doutora Maria Isabel Pinto Simões Dias

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, janeiro de 2024

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUPERVISIONADAS

Sónia Cristina Lopes Correia

Professora Supervisora de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação de Infância
1.º ano | 1.º e 2.º semestres

Clarinda Luísa Ferreira Barata

Professora Supervisora de Prática Pedagógica Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino
Básico | 2.º ano | 1.º e 2.º semestres

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, irmã, irmão e cunhados, por sempre acreditarem em mim, por me apoiarem incondicionalmente, por me ajudarem a alcançar todos os meus sonhos e objetivos e por todos os sacrifícios que fizeram por mim, ao longo destes anos.

À minha *Lilecas*, que todos os dias me fez ver que era este o caminho certo, que me ajudou a ultrapassar os obstáculos e que fez Leiria memorável. “Até sermos velhinhas e damas de honor!”.

À minha *Carolinita*, que me permitiu viver o Mestrado com outra força. Que me fez ver que o céu não é o limite e que existe mais bondade neste mundo do que eu pensava.

Agradeço, também, à minha família, namorado e amigos por tornarem este caminho ainda mais bonito e por sempre acreditarem em mim.

Um obrigada muito especial à professora doutora Sónia Correia, que acompanhou toda a minha evolução e que acreditou em mim desde o primeiro momento.

À professora doutora Isabel Dias Simões e à professora doutora Clarinda Barata, pela ajuda, acompanhamento e disponibilidade.

Aos restantes professores, educadoras cooperantes, professoras cooperantes, crianças e a quem se cruzou comigo ao longo deste percurso, o meu muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Politécnico de Leiria e pretende apresentar o percurso formativo realizado nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023. Desta forma, o presente relatório está organizado em duas partes.

A parte I diz respeito à Dimensão Reflexiva, na qual se reflete sobre as vivências e aprendizagens adquiridas ao longo de quatro semestres, em contextos educativos distintos (Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da rede solidária e da rede pública). Alguns tópicos refletidos dizem respeito às aprendizagens pessoais adquiridas com as crianças e com a equipa educativa, à evolução da minha ação educativa e às diferenças sentidas entre o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A parte II faz referência à Dimensão Investigativa, na qual se apresenta o estudo realizado em contexto de jardim de infância, com quatro crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. Este estudo visou identificar que interações entre pares as crianças selecionadas estabeleceram na área da casinha, em momentos de brincadeira livre, de um Jardim de Infância da rede pública, antes, durante e após a reorganização do espaço e da colocação de novos materiais. Seguindo uma abordagem essencialmente qualitativa, os dados foram recolhidos através da observação direta, notas de campo, registos fotográficos e registos videográficos. A análise dos resultados sustentou-se na análise de conteúdo. Os resultados, analisados à luz da taxonomia das interações (interações verbais e interações não verbais), revelaram que, em momentos de brincadeira livre na área da casinha, as crianças revelaram interagir, maioritariamente, através das interações não-verbais, ao longo das três fases do estudo (antes, durante e após a reorganização do espaço e da colocação de novos materiais). Através destes resultados, percebeu-se que a reorganização do espaço e a colocação de novos materiais não demonstrou influenciar as interações entre pares, no presente estudo.

Palavras chave

Área da Casinha,, Espaço, Interações entre Pares, Jardim de Infância, Materiais, Reflexão.

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report appears within the scope of the Master's in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, from the Polytechnic of Leiria and aims to present the training path carried out in the academic years 2021/2022 and 2022/2023. Therefore, this report is organized into two parts.

The part I concerns the Reflective Dimension, which reflects the experiences and learning acquired over four semesters, in different educational contexts (Nursery, Kindergarten and 1st Cycle of Basic Education, from Private Social Solidarity Institution and public institutions). Some topics reflected concern the personal learning acquired with the children and with the educational team, the evolution of my educational action and the differences felt between the 1st year of the 1st Cycle of Basic Education and the 4th year of the 1st Cycle of Basic Education.

The part II refers to the Investigative Dimension, which presents the study carried out in a kindergarten context, with four children, aged between 4 and 6 years old. This study aimed to evaluate which interactions between peers the selected children established in the playhouse area, during free play in a public kindergarten, before, during and after the reorganization of the space and the placement of new materials. Following an essentially qualitative approach, the data was collected through direct observation, field notes, photographic records and videographic records. The analysis of the results was based on content analysis. The results, analyzed considering the taxonomy of interactions (verbal interactions and non-verbal interactions), revealed that, in moments of free play in the playhouse area, children revealed that they interacted, mostly, through non-verbal interactions, throughout the three phases of the study (before, during and after the reorganization of the space and the placement of new materials). Through these results, it was noticed that the reorganization of space and the placement of new materials did not influence interactions between peers in the present study.

Keywords

Kindergarten, Materials, Peer Interactions, Playhouse Area, Reflection, Space.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
ÍNDICE GERAL	XI
ÍNDICE DE FIGURAS	XVI
ÍNDICE DE TABELAS	XVII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIX
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA.....	3
1. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	3
1.1. Contexto de Creche	3
i) <i>Um início repleto de expectativas e receios: Ser Educadora de Infância na Creche.....</i>	3
ii) <i>Contexto educativo</i>	4
iii) <i>O caminho para a aprendizagem</i>	8
iv) <i>Aprendizagem a partir de propostas educativas planejadas</i>	9
v) <i>Aprender com as crianças e com a equipe educativa</i>	11
vi) <i>Um caminho de aprendizagens: Da teoria à prática</i>	13
vii) <i>Considerações finais</i>	15
1.2. Contexto em Jardim de Infância.....	15
i) <i>Um mundo conhecido, ainda que desconhecido: Ser Educadora de Infância no Jardim de Infância.....</i>	15
ii) <i>Aprendendo com as crianças e com a equipe educativa.....</i>	17
iii) <i>Ações que nos completam: Observar, planejar, intervir, refletir e avaliar</i>	20
iv) <i>Laboratório Colorido: Uma área cheia de aprendizagens.....</i>	23
v) <i>Laços de Família: Um caminho de aprendizagens</i>	25

vi)	<i>Considerações Finais</i>	26
1.3.	Um culminar de vivências em Educação Pré-Escolar.....	27
2.	PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	28
i)	<i>O 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	28
ii)	<i>O 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	32
iii)	<i>Ações que trilham o nosso percurso enquanto professores: Observar, Planificar, Intervir, Avaliar e Refletir</i>	34
iv)	<i>Aprender com o erro</i>	38
v)	<i>Ensino Exploratório</i>	40
vi)	<i>Gestão de grupo</i>	44
vii)	<i>Considerações finais</i>	46
	PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	47
1.	AS INTERAÇÕES ENTRE PARES NA ÁREA DA CASINHA.....	47
1.1.	Organização da sala de atividade em contexto de Educação de Infância	47
1.2.	A área da casinha.....	53
1.3.	As interações entre pares em contexto de Jardim de Infância.....	55
1.3.1.	<i>Interação verbal e interação não-verbal</i>	56
2.	METODOLOGIA.....	59
2.1.	Opções metodológicas.....	59
2.2.	Contexto e Participantes.....	59
2.3.	Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	61
2.4.	Procedimentos	63
3.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	68
1.1.	Fase 1 – Antes da Organização do Espaço.....	68
1.1.1.	<i>Episódio 1 (Registo videográfico)</i>	69
1.1.2.	<i>Episódio 2 (Registo videográfico)</i>	72
1.1.3.	<i>Episódio 3 (Notas de campo)</i>	74

1.1.4.	<i>Episódio 4 (Registo videográfico)</i>	75
1.1.5.	<i>Episódio 5 (Notas de campo)</i>	77
1.1.6.	<i>Fase 1: síntese dos resultados</i>	79
1.2.	Fase 2 – Durante a Reorganização do Espaço.....	80
1.2.1.	<i>Episódio 6 (Registo videográfico)</i>	81
1.2.2.	<i>Episódio 7 (Registo videográfico)</i>	82
1.2.3.	<i>Fase 2: síntese dos resultados</i>	83
1.3.	Fase 3 – Após a Organização do Espaço.....	84
1.3.1.	<i>Episódio 8 (Registo videográfico)</i>	84
1.3.2.	<i>Episódio 9 (Registo videográfico)</i>	86
1.3.3.	<i>Fase 3: síntese dos resultados</i>	87
1.4.	Síntese final – Um Olhar Transversal	88
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES	90
	CONCLUSÕES	92
	BIBLIOGRAFIA	94
	APÊNDICES	I
	APÊNDICE I – LISTA DOS MATERIAIS E DESCRIÇÃO DOS MESMOS	I
	APÊNDICE II – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 1	II
	APÊNDICE III – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 2	VI
	APÊNDICE IV – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 3	XIII
	APÊNDICE V – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 4	XIV
	APÊNDICE VI – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 5	XX
	APÊNDICE VII – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 6.....	XXII
	APÊNDICE VIII – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 7	XXV
	APÊNDICE IX – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 8	XXXII
	APÊNDICE X – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 9	XXXV
	APÊNDICE XI – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO EPISÓDIO 1.....	XXXVI

APÊNDICE XII – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO EPISÓDIO 2	XXXVIII
APÊNDICE XIII – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO EPISÓDIO 3	XXXIX
APÊNDICE XIV – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO EPISÓDIO 4.....	XL
APÊNDICE XV – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO EPISÓDIO 5	XLIII
APÊNDICE XVI – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO EPISÓDIO 6.....	XLIV
APÊNDICE XVII – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO EPISÓDIO 7	XLV
APÊNDICE XVIII – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO EPISÓDIO 8.....	XLVI
APÊNDICE XIX – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO EPISÓDIO 9.....	XLVIII
APÊNDICE XX – GRÁFICO DAS INTERAÇÕES VERBAIS E NÃO-VERBAIS PRESENTES NOS EPISÓDIOS ANTES DA REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	XLIX
APÊNDICE XXI – GRÁFICO DAS INTERAÇÕES VERBAIS E NÃO-VERBAIS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES ANTES DA REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO.....	XLIX
APÊNDICE XXII – GRÁFICO DAS INTERAÇÕES VERBAIS E NÃO-VERBAIS PRESENTES NOS EPISÓDIOS DURANTE A REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	L
APÊNDICE XXIII – GRÁFICO DAS INTERAÇÕES VERBAIS E NÃO- VERBAIS DA CRIANÇA PARTICIPANTE DURANTE A REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	L
APÊNDICE XXIV – GRÁFICO DAS INTERAÇÕES VERBAIS E NÃO- VERBAIS PRESENTES NOS EPISÓDIOS APÓS A REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO.....	L
APÊNDICE XXV – GRÁFICO DAS INTERAÇÕES VERBAIS E NÃO-VERBAIS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES APÓS A REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	LI
APÊNDICE XXVI – GRÁFICO DAS INTERAÇÕES VERBAIS E NÃO- VERBAIS PRESENTES NOS EPISÓDIOS DURANTE O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO	LI

APÊNDICE XXVII – GRÁFICO DAS INTERAÇÕES VERBAIS E NÃO-VERBAIS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DURANTE O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO	LII
APÊNDICE XXVIII – ORGANIZAÇÃO DOS EPISÓDIOS POR CRIANÇA PARTICIPANTE.....	LII
ANEXOS.....	LIV
ANEXO I – PROPOSTA DE EXPLORAÇÃO DOS TECIDOS	LIV
ANEXO II – PROPOSTA DE EXPLORAÇÃO DOS CARACÓIS.....	LIV
ANEXO III – DECORAÇÃO DO LABORATÓRIO COLORIDO	LIV
ANEXO IV – DIVULGAÇÃO COM AS FAMÍLIAS	LV
ANEXO V – LIVRO DAS DOCUMENTAÇÕES PEDAGÓGICAS ENTREGUES ÀS FAMÍLIAS EM JI	LV
ANEXO VI – FICHA DE TRABALHO.....	LVI
ANEXO VIII – ENUNCIADO “A VIAGEM DA PRESIDENTE URSULA”	LVIII
ANEXO IX – PROBLEMA DE ENSINO EXPLORATÓRIO ADAPTADO	LIX
ANEXO X – AUTORIZAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	LX

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Registo de ideias	24
Figura 2 – Jogo dos ditongos.....	29
Figura 3 – Área da casinha antes da reorganização do espaço.....	70
Figura 4 – Reorganização da Área da casinha.....	80
Figura 5 – Painelas colocadas na Área da casinha.....	I
Figura 6 – Avental colocado na Área da casinha.....	I
Figura 7 – Pega, copos e bandeja colocados na Área da casinha.....	I
Figura 8 – Talheres e cesto do pão colocados na Área da casinha.....	II
Figura 9 – Criança S., criança K. e criança V. com uma salsicha na mão direita.....	III
Figura 10 – Criança L. e criança M.....	VII
Figura 11 – Organização das caixas na bancada do móvel da cozinha.....	VIII
Figura 12 – Criança M. atrás da porta.....	IX
Figura 13 – Criança M. e criança L.....	X
Figura 14 – Quadro de ardósia.....	XIV
Figura 15 – Criança A. (4 anos) com o carrinho das bonecas.....	XVIII
Figura 16 – Criança K. a transportar os objetos.....	XXXIII
Figura 17 – Bandeja em cima da bancada do móvel da cozinha.....	XXXVI
Figura 18 – Proposta de exploração dos tecidos.....	LIV
Figura 19 – Proposta de exploração dos caracóis.....	LIV
Figura 20 – Decoração do Laboratório Colorido.....	LIV
Figura 21 – Divulgação com as famílias.....	LV
Figura 22 – Livro das documentações pedagógicas entregues às famílias em JI.....	LV
Figura 23 – Ficha de trabalho.....	LVI
Figura 24 – Enunciado do momento de ensino exploratório.....	LVII
Figura 25 – Enunciado “A viagem da presidente Ursula”.....	LVIII
Figura 26 – Problema de ensino exploratório adaptado.....	LIX
Figura 27 – Autorização dos encarregados de educação.....	LX

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Taxonomia das interações (Adaptado de Lisboa e Silva & Dias, 2015).....	63
Tabela 2 – Procedimento.....	65
Tabela 3 – Breve descrição dos episódios.....	66
Tabela 4 – Fase 1: apresentação dos episódios	69
Tabela 5 – Fase 1 Episódio 1: Interações entre pares	70
Tabela 6 – Fase 1 Episódio 2: Interações entre pares	72
Tabela 7 – Fase 1 Episódio 3: Interações entre pares	74
Tabela 8 – Fase 1 Episódio 4: Interações entre pares	75
Tabela 9 – Fase 1 Episódio 5: Interações entre pares	78
Tabela 10 – Fase 2: apresentação dos episódios	80
Tabela 11 – Fase 2 Episódio 6: Interações entre pares	81
Tabela 12 – Fase 2 Episódio 7: Interações entre pares	82
Tabela 13 – Fase 3: apresentação dos episódios	84
Tabela 14 – Fase 3 Episódio 8: Interações entre pares	85
Tabela 15 – Fase 3 Episódio 9: Interações entre pares	86
Tabela 16 – Lista dos materiais e descrição dos mesmos.....	I
Tabela 17 – Análise de conteúdo da criança K.....	XXXVI
Tabela 18 – Análise de conteúdo da criança A.....	XXXVII
Tabela 19 – Análise de conteúdo da criança V.....	XXXVIII
Tabela 20 – Análise de conteúdo da criança L.....	XXXIX
Tabela 21 – Análise de conteúdo da criança L.....	XXXIX
Tabela 22 – Análise de conteúdo da criança A.....	XL
Tabela 23 – Análise de conteúdo da criança K.....	XLI
Tabela 24 – Análise de conteúdo da criança L.....	XLII
Tabela 25 – Análise de conteúdo da criança L.....	XLIII
Tabela 26 – Análise de conteúdo da criança V.....	XLIII
Tabela 27 – Análise de conteúdo da criança K.....	XLIX
Tabela 28 – Análise de conteúdo da criança L.....	XLV
Tabela 29 – Análise de conteúdo da criança L.....	XLV
Tabela 30 – Análise de conteúdo da criança A.....	XLVI
Tabela 31 – Análise de conteúdo da criança K.....	XLVII
Tabela 32 – Análise de conteúdo da criança L.....	XLVIII

Tabela 33 – Organização dos episódios por criança participante.....LIII

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Interações verbais e não-verbais presentes nos episódios antes da reorganização do espaço.....	XLIV
Gráfico 2 – Interações verbais e não-verbais das crianças participantes antes da reorganização do espaço.....	XLIV
Gráfico 3 – Interações verbais e não-verbais presentes nos episódios durante a reorganização do espaço.....	L
Gráfico 4 – Interações verbais e não-verbais das crianças participantes durante a reorganização do espaço.....	L
Gráfico 5 – Interações verbais e não-verbais presentes nos episódios após a reorganização do espaço.....	LI
Gráfico 6 – Interações verbais e não-verbais das crianças participantes após a reorganização do espaço.....	LI
Gráfico 7 – Interações verbais e não-verbais presentes nos episódios durante o período de observação.....	LII
Gráfico 8 – Interações verbais e não-verbais das crianças participantes durante o período de observação.....	LII

INTRODUÇÃO

O presente relatório, que surgiu no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, tem como objetivo apresentar e refletir sobre o percurso educativo desenvolvido ao longo de quatro Práticas de Ensino Supervisionado: Creche (numa Instituição Particular de Solidariedade Social), Jardim de Infância (numa instituição da rede pública) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (em instituições da rede pública).

Neste sentido, o relatório está organizado em duas partes, sendo cada uma subdividida em capítulos. A parte I, que contém a dimensão reflexiva, reflete as quatro práticas pedagógicas, pelo que o primeiro capítulo é referente à Educação de Infância, tanto numa IPSS, como na rede pública e o segundo capítulo ao 1.º Ciclo do Ensino Básico – ambas as práticas realizadas no setor público. Esta dimensão retrata as vivências e experiências vividas, para além das aprendizagens realizadas. Na parte II do relatório, é apresentada a dimensão investigativa, estando dividida em quatro capítulos: (1) enquadramento teórico, (2) metodologia, (3) apresentação e discussão de resultados e, por fim, (4) considerações finais e limitações. A escolha do tema deveu-se ao interesse pela organização do espaço, ao longo do meu percurso académico. Desta forma, de modo a dar continuidade a este interesse, procurei observar a organização do espaço da área da casinha, face às interações entre os pares. Para isso, e tendo em conta a pergunta de partida *“que interações entre pares (K. – 6 anos; A. – 5 anos; V. – 5 anos e L. – 4 anos) surgem na área da casinha, no momento da brincadeira livre de um JI da rede pública, antes, durante e após a reorganização do espaço e da colocação de novos materiais?”,* pretendo perceber se a (re)organização do espaço/materiais da área da casinha irá provocar alterações nas interações entre pares. Desta forma, o primeiro capítulo diz respeito ao quadro teórico de referência, que articula diversos autores de referência, de modo a sustentar a investigação; o segundo capítulo dá a conhecer as opções metodológicas, o contexto e participantes, os instrumentos de recolha e análise de dados e os procedimentos; no terceiro capítulo apresentam-se, analisam-se e discutem-se os resultados da análise de dados e, por fim, no quarto e último capítulo são referenciadas as conclusões e limitações do estudo.

No final do relatório são relatadas as conclusões acerca das aprendizagens e experiências vividas, ao longo de todo o percurso realizado.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

*“só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.”
(Saint-Exupéry, A., “O Príncipezinho”, 2016, p.73)*

O presente capítulo diz respeito à dimensão reflexiva, que estará dividido em duas partes: Educação de Infância (contexto de Creche e contexto de Jardim de Infância) e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1.1. CONTEXTO DE CRECHE

Ao longo deste subcapítulo irão ser apresentadas as principais etapas acerca do percurso desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada (PES), em contexto de Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que acolhia crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os doze anos de idade. Esta PES foi desenvolvida entre setembro de 2021 e janeiro de 2022. Deste modo, a presente reflexão estará dividida em sete subtópicos, que revelarão as minhas reflexões, aprendizagens e desafios – i) *Um início repleto de expectativas e receios: Ser Educadora de Infância na Creche*; ii) *Contexto educativo*; iii) *O caminho para a aprendizagem*; iv) *A aprendizagem a partir de propostas educativas planificadas*; v) *Aprender com as crianças e com a equipa educativa*; vi) *Um caminho de aprendizagens: Da teoria à prática* e, por fim, vii) *Considerações finais*.

i) Um início repleto de expectativas e receios: Ser Educadora de Infância na Creche

Quando soube que tinha entrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, senti-me extremamente feliz, especialmente por saber que todo o meu esforço ao longo da Licenciatura tinha compensado, mas sentia-me, também, bastante nervosa, porque não sabia o que esperar. Desta forma, optei por entrar de mente aberta, até porque nunca tinha estagiado em contexto de Creche e um dos meus maiores medos era saber como me iria adaptar a um estágio tão desafiante como é este contexto. Olhar para trás e ver que no início nem sabia mudar uma fralda, traz-me a consciência do quão pouco eu sabia sobre este *mundo* e sobre as diversas etapas do desenvolvimento e aprendizagem desta faixa etária.

Por fim, um outro receio meu era a falta de criatividade e capacidade de conseguir criar explorações pedagógicas que fossem adequadas ao nível de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, ao mesmo tempo, que fossem ao encontro dos interesses do grupo. Como disse anteriormente, nunca tinha estagiado em contexto de Creche, ainda não conhecia bem os limites e que o era adequado ou não, e as dúvidas surgiam: “Será que as propostas vão ao encontro das necessidades das crianças? Será que estou a pedir mais do que elas conseguem?”. Aquilo que, nessa altura, sossegava mais o meu coração era saber que a minha colega de PES, o meu par pedagógico, já tinha tido experiência com crianças de dois anos, e já sabia o que esperar ou, pelo menos, sabia por onde começar, embora também soubesse que, cada grupo é um grupo.

ii) Contexto educativo

Começar esta PES com a consciência de cada grupo é um grupo, cada criança é uma criança, que cada instituição é uma instituição e que cada contexto é um contexto, levou-nos a estarmos mais dedicadas à observação, de modo a que pudéssemos caracterizar o contexto educativo em que nos encontrávamos. Neste sentido, relativamente ao grupo de crianças, este era constituído por dezoito crianças, sendo onze do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 27 e os 36 meses. Já no que respeita às nacionalidades, existiam 12 crianças portuguesas, 4 brasileiras e 2 usbequistanesas. Já no que diz respeito a Necessidades Educativas Específicas (NEE), existia uma criança diagnosticada com Surdez Neuro-Sensorial Bilateral, sendo que já tinha colocado implantes cocleares. Quando cheguei no primeiro dia à sala e a educadora cooperante referiu que havia uma menina com esta NEE, fiquei muito apreensiva, visto que não sabia língua gestual e, embora a criança ouvisse, era muito pouco, uma vez que ainda se estava a habituar aos implantes. Ao longo do tempo, fui aprendendo alguns sinais relativos a saudações ou às necessidades fisiológicas, como por exemplo “Xixi, queres?”. E, assim, esta questão da minha dificuldade foi, ao longo do tempo, perdendo o “seu tamanho”, dado que, também, a criança nos foi percebendo cada vez melhor e, embora o uso das máscaras¹ dificultassem a leitura dos lábios, se falássemos mais devagar e um pouco mais alto do que o habitual, a comunicação tornava-se mais fácil. Embora tenha sentido muito medo no início, todo o processo foi bastante tranquilo e sinto-me muito grata por ter tido esta

¹ Medida imposta pelo Governo face à pandemia da doença COVID-19

experiência, enquanto estagiária, uma vez que tinha pessoas ao meu lado para me ajudarem e para comunicarem melhor com esta criança, quando esta não me entendia.

No que diz respeito à sala esta era uma sala com crianças entre os 24 e os 36 meses, que se situava no segundo piso da instituição e que tinha uma área aproximada de 40m². Esta dividia-se em seis áreas, todas de fácil acesso ao grupo de crianças, sendo estas: a *área do acolhimento*, que era composta por um tapete amarelo; a *área de atividades de mesa*, que era composta por uma mesa e cadeiras à medida das crianças; a *área do jogo simbólico*, que era composta por uma mesa, quatro cadeiras, um armário de cozinha, uma cama para bonecos, um móvel e um cabide; a *área da biblioteca*, que era composta por um móvel com duas prateleiras, que se encontra com diversos livros adequados à faixa etária (tendo em conta as ilustrações e material de composição); a *área da natureza*, sendo esta um espaço exploratório com elementos naturais e, por fim, a *área da construção*, que era composta por variadas caixas com materiais selecionados, como por exemplo legos. A organização do espaço, assim como todos os materiais e recursos disponíveis foram selecionados pela educadora cooperante. A sala dispunha, ainda, de cinco janelas (à altura dos adultos), dois móveis de arrumação para os adultos (arrumação de roupa de cama e materiais pedagógicos e de desgaste) e duas prateleiras suspensas (para os pertences individuais das crianças).

Quando entrei na sala, confesso que senti um certo desconforto, talvez por estar habituada a salas grandes, luminosas e com bastante espaço para circular sem a preocupação de embater em algo. Mas esta sala estava escura, com muitos elementos ao longo de cada parede e, para além disso, o facto das janelas não se encontrarem à altura das crianças também me impressionou um pouco. Contudo, reconheço que foi este desconforto que me deu a oportunidade de refletir sobre a qualidade dos ambientes físicos que são proporcionados às crianças. Senti-me curiosa em saber mais e descobri que foi realizado um estudo (Diário de Notícias, 2016) que constatou que, a maioria das crianças, em Portugal passava, em média, cerca de 63 minutos por dia no espaço exterior, sendo que este grupo passava apenas cerca de 45 minutos, e, quando chegavam à sala não conseguiam observar o exterior, tal como o céu. Quando chovia, por exemplo, eu tinha de pegar nas crianças ao colo para lhes mostrar que, naquele dia, estava a chover. Na minha opinião, a arquitetura das salas de creche deveriam permitir às crianças terem acesso ao exterior, podendo andar pela sala e irem à janela observar o meio que as rodeia, quando sentem necessidade e/ou interesse. Ter esta experiência de perceção do espaço e

ter de agarrar nas crianças ao colo para que elas pudessem observar o espaço exterior foi uma experiência impactante para mim, mas fez com que eu refletisse mais sobre como as instituições estão pensadas, na sua arquitetura e de como esta se revela fulcral no processo educativo. Correia (2020, p.48) vai mais longe, afirmando que os arquitetos, quando idealizam um espaço para as crianças, tendem a acreditar que o

estão a conceber da melhor maneira, mas esquecem a dimensão afetiva. As crianças têm e devem fazer parte de todo o processo de conceber espaços e o arquiteto deve incluir a flexibilidade como característica dos espaços projetados. O arquiteto tenta pensar o espaço tendo em conta as vivências que as crianças vão realizar nesse espaço, mas certamente ficará muito aquém das possibilidades que esse espaço trará para as vivências das crianças.

Considero importante ter tido esta oportunidade de me informar mais acerca deste assunto, uma vez que fiquei mais sensível para o mesmo, permitindo-me dar uma opinião acerca deste no futuro, caso assim seja necessário. Para além do mais, também me tornei mais sensível para as questões do espaço de circulação nas salas. Na verdade, aconteceu algumas vezes ser difícil circular pela sala sem embater em algo ou alguém, visto sermos dezoito crianças e cinco adultos – uma Educadora de Infância, duas Auxiliares de Ação Educativa e duas estagiárias. Tavares et al. (2020, p.51) menciona que

a generalidade das crianças passa a maior parte do tempo a brincar, adquirindo novas capacidades, ideias e valores cruciais para o seu desenvolvimento. Assim, é difícil imaginar uma criança neste período sossegada, com um pensamento lógico e totalmente coerente ou a agir realisticamente.

Neste sentido, é fulcral haver um educador atento e que possa, assim, trazer às crianças esse equilíbrio no seu desenvolvimento. Ainda que a instituição fosse um edifício antigo e desse uma grande resposta à comunidade, quem se encontrava a trabalhar nesta, procurava dar e fazer o seu melhor com as condições que lhes eram proporcionadas. Desta forma, cada sala estava pensada para a faixa etária que acolhia, ainda que, por vezes, a anatomia do edifício não o facilitasse.

Em concordância, Lopes da Silva (2016, p.17) afirmam que a organização do espaço deve ser planeada de forma rica e estimulante, por isso, o facto de observarmos a educadora cooperante a fazer as mudanças ajudou-nos a saber mais sobre como devem ocorrer estas alterações, visto que não são as crianças que têm de ir ao encontro do espaço, mas sim o espaço que deve ir ao encontro destas. Neste caso específico, a educadora cooperante a cada três/quatro semanas, consoante os interesses e necessidades do grupo, modificava a sala, trocava alguns móveis, acrescentava ou retirava recursos disponíveis. Tendo tido esta oportunidade de observação, tornou-se uma experiência bastante positiva, visto que pude observar o comportamento do grupo a essa mudança. Quero com isto dizer, quando havia uma modificação mais significativa, que por vezes era trocar a cozinha para a parede ao lado, o interesse do grupo naquela área era significativo, sendo que passavam o dia todo a brincar e explorar aquela área.

Ao longo das semanas de intervenção, foi bastante interessante para mim perceber que crianças tão pequenas são capazes de estabelecer relações entre pares e que o brincar foi um contexto para essas mesmas interações, mesmo que se constatassem momentos de conflito, muitas vezes desencadeados pela resistência à partilha de objetos. Ao longo da PES, foi possível observar os momentos de brincadeira conjunta que ocorreram nas diversas áreas da sala, sendo notório um especial interesse pelas brincadeiras na área da casinha, pelos jogos de encaixe, pelos carros e animais e, ainda, pelos livros presentes na área da biblioteca. Durante os momentos de brincadeira e nos momentos de exploração, foi bastante visível o jogo simbólico por parte das crianças que, segundo Lopes da Silva (2016, p.52), é “a 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.”. Indo ao encontro desta ideia, Hohmann et al. (1992) afirmam que o jogo simbólico acontece quando as crianças desempenham papéis que conhecem, como serem mães e pais ou professores e alunos. Ao longo das explorações que proporcionámos ao grupo, muitas foram as situações onde o jogo simbólico teve espaço. Recordo especialmente a proposta dos tecidos em que as crianças tinham à sua disposição os mais variados tecidos, com diferentes formas, tamanhos, texturas e cores e, ainda, três caixas e uma mala de viagem. Ao longo deste

momento, as crianças utilizaram os tecidos como, por exemplo, babetes, capas de super-heróis, véus, entre outras².

iii) O caminho para a aprendizagem

Atendendo ao que foi referido nos subcapítulos anteriores, este semestre foi rico em aprendizagens significativas nos mais diversos parâmetros. Foram meses onde pude errar, ser crítica, refletir e aprender. Não posso dizer que me arrependo de alguma decisão, uma vez que cada uma, tenha corrido bem ou menos bem, trouxeram-me muitas aprendizagens. Embora seja crítica comigo, desde que me lembro, ao longo da Prática Pedagógica pude aperfeiçoar essa característica, ou seja, à medida que ganhava confiança no meu trabalho, queria mais e melhor, fosse nas decisões, ações ou mesmo pensamentos. Acredito que sem a autocrítica, não conseguimos evoluir, não conseguimos dar o melhor de nós, tendo sempre em conta o bem-estar das crianças. Mas em paralelo, o que nos faz crescer e evoluir, enquanto críticos, são as reflexões, que, inicialmente, começaram por ser mais descritivas e, atualmente, transmitem mais o que eu sinto e, verdadeiramente, penso, o que me ajuda a aperfeiçoar a minha prática. Digo isto, uma vez que, é através de uma constante reflexão, que o educador se consegue aperceber das mais diversas informações para que possa adequar a sua ação educativa ao grupo, assim como aos seus interesses e necessidades. O ato de refletir, permite, ainda, comunicar com as famílias acerca do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, bem como perceber como está a decorrer a sua ação para com o grupo (Lopes da Silva, 2016).

No que diz respeito ao processo de planificar, tive algum receio, uma vez que nunca foi uma dimensão na qual me sentisse à vontade. Ainda assim, com a ajuda da educadora cooperante e observando e analisando as planificações desta, adaptámos a nossa estrutura inicial para uma semelhante à desta, o que se tornou um processo mais fácil. Desta forma, fizemos a experiência de planificar a curto e a médio prazo, fazendo dois tipos de planificações (tal como a educadora cooperante fazia), sendo uma referente às rotinas do grupo e outra referente aos momentos de proposta. Neste sentido, a planificação das rotinas era realizada para várias semanas sendo reformulada quando necessário para adequar às necessidades e interesses do grupo – que iam alterando ao longo das semanas – já a planificação dos momentos das propostas era alterada todas as semanas, visto que

² Vide Anexo I

apresentávamos ao grupo uma exploração diferente a cada semana. Para estas explorações valorizávamos o interesse das crianças, pelo que procurávamos adaptar os recursos. Ao longo do semestre, foi visível um melhoramento das planificações, especialmente no que diz respeito à contextualização. Esta tornou-se cada vez mais completa, no sentido em que quem lesse conseguia entender o porquê da realização daquela proposta e para nós que conseguíamos ir mais seguras para esta, já que era complementada com autores de referência. Neste sentido, com base em pesquisas e leituras pudemos tomar opções pedagógicas que melhor se adequavam ao grupo de crianças.

iv) Aprendizagem a partir de propostas educativas planificadas

Apesar de tudo, ao longo das planificações, pude perceber que nem que sempre tudo corre como planeado e, por vezes, é necessário encontrar alternativas, pelo que é preciso planeá-las, como se de um plano B se tratasse. Quero com isto dizer que por mais que procuremos ir ao encontro dos interesses do grupo nem sempre corre como esperamos. Por exemplo, na proposta da semana 9, as crianças tiveram ao seu dispor nove lanternas e diversos moldes de animais com papel celofane pendurados nas paredes da sala multimédia, porque na semana anterior elas tinham estado a explorar uma mesa de luz com elementos naturais (paus, folhas, lupas, rodela de tronco, rodela de limão e rodela de laranja). Durante esta exploração foi visível o interesse das crianças pela luz, sombras e cor, mais concretamente das rodela de fruta, pelo que nos levou a planificar a semana seguinte daquela forma – dedicada à luz, sombra e cor. Fizemos grupos de nove crianças e cada grupo, à vez, ia até à sala referida e, com as luzes das lanternas, poderiam explorar as diversas cores e suas sombras. Contudo, tal não aconteceu e, mesmo após diversas *provocações*³, por parte dos adultos presentes na sala (estagiárias e educadora cooperante), as crianças focaram-se mais em apontar a luz das lanternas aos colegas, em empilhar as lanternas e em ligá-las e desligá-las, deixando a cor passar mais despercebida. Nesta semana, sinto que houve muito espaço para reflexão, tanto pessoal como conjunta, visto que tivemos uma outra perspetiva sobre o facto das propostas não correrem como esperávamos. Por vezes acontece não pensarmos bem nos recursos a disponibilizar às crianças, mas, neste caso, o interesse do grupo foi diferente do que aquele que pensámos e da intencionalidade educativa prevista. Percebi com isto que precisamos de ter mais atenção ao nível de desenvolvimento do grupo e,

³ De acordo com a *infopédia* (2023), o verbo provocar é o ato de incitar, estimular, desafiar ou produzir interesse a alguém face a uma situação.

também, a estarmos mais abertas a outras possibilidades que este traga para a vivência. Foi neste sentido que, naquela exploração, as crianças estavam a desenvolver outras competências que, na altura, nem pensámos, nomeadamente, competências sociais e competências ao nível do desenvolvimento da motricidade fina – ao manipularem a lanterna.

Continuando na mesma linha de pensamento, uma outra exploração em que pudemos ver que não planificámos adequadamente foi na semana 10, onde utilizámos quatro espelhos juntos no chão, formando um quadrado e colocámos terra, paus e uma folha de couve num lado, lupas nos quatro cantos dos espelhos e caracóis ao longo destes⁴. Embora explicássemos que os animais são precisos de serem tocados com cuidado para não os magoar, assim como os espelhos que se podiam partir, as crianças não conseguiram, naturalmente, ter essa perceção, o que dificultou a exploração, no sentido em que tínhamos de estar sempre a intervir, pedindo para não fazerem tanta força, explicando, de seguida, que os caracóis eram “muito frágeis”. Apesar de todos os contratemplos, esta exploração foi também uma aprendizagem para mim, em diversas maneiras. Desde achar que, como já referi anteriormente, iria correr de uma maneira e correu de outra, mas, principalmente, fez-me sair fora da minha zona de conforto. Esta exploração foi realizada ao longo de três dias e no primeiro dia peguei no caracol, colocando-o na minha mão (de forma a que todas as crianças pudessem tocar no mesmo), mas sentia-me muito desconfortável – isto porque a textura do corpo deste ser vivo me incomoda, contudo, para poder transmitir confiança ao grupo tocava no caracol, até que, na quarta-feira, já estava muito mais à vontade e não sentia qualquer desconforto. Deste modo, todo este processo foi novo tanto para as crianças, como para mim.

Ainda assim, e ao longo de todas as semanas de intervenção, fui percebendo que as propostas que íamos pensando não eram, nem deviam ser, só por serem “bonitas”. Quero com isto dizer que, por vezes, os educadores transformam espaços de exploração, em propostas com muitas cores, muita luz, muitos elementos, porque fica bonito e porque as crianças vão gostar de observar e tocar em tudo. Contudo, nessas explorações, é preciso ter em conta o lado educativo, quais as nossas intenções para com cada criança, sendo que o adulto deve estar consciente das oportunidades de aprendizagem que está a proporcionar.

⁴ Vide Anexo II

Ao longo de todo o semestre foi algo que fomos tendo mais atenção e, por vezes, queríamos colocar, por exemplo, mais de cinco objetos diferentes na sala onde iria decorrer a proposta e, em conversa com a educadora, fomos percebendo que cinco poderia ser de mais e as crianças poderiam começar a distanciar-se do que tínhamos proposto. Assim, a nossa conceção das propostas começou a sustentar-se mais de uma pedagogia de participação da criança, pelo que procurámos ir ao encontro do que é afirmado por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p.17):

O espaço deve acomodar e responder à multiplicidade de sentimentos, pensamentos, projetos que as crianças transportam. É também central que os materiais pedagógicos transportem mensagens e criem oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo. Neste sentido, os livros, brinquedos, jogos, música ou canções deverão ser cuidadosamente escolhidos, de forma a serem responsivos à pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver.

v) Aprender com as crianças e com a equipa educativa

Sei que ao longo da minha Prática Pedagógica pude aprender acerca da idade específica – 2 anos –, onde aprendi que os tenho de deixar errar e deixá-los fazer novamente, não fazendo por eles, porque só assim é que eles vão conseguir aprender e desenvolver-se. Uma das situações onde percebi que precisava de os deixar errar e tentarem novamente, foi quando uma criança, uma menina com 28 meses, sempre que tentava algo uma vez e não conseguia, dizia “Não consigo!”, tanto que, por vezes, nem tentava, dizia logo que não conseguia. Quando tal aconteceu pela primeira vez, nem pensei duas vezes em ajudar, mas quando percebi que era algo repetitivo e que, como dito anteriormente, por vezes nem tentava, comecei a encorajá-la, dizendo, também, que estava ali, ao seu lado, para a auxiliar no que fosse preciso. Ainda assim e, visto que só reparei no sucedido no início de dezembro, confesso que não posso afirmar que houve muitos progressos, mas sei que, por vezes, ela já não desistia à primeira e tentava, nem que fosse uma vez apenas.

Neste seguimento, aprendi a ouvir mais a criança e sinto que este é o tópico mais importante para mim. Isto porque, embora seja algo que ouça desde o 1.º ano da Licenciatura em

Educação Básica, que tenho de ouvir a criança, tenho de dar voz à criança, na prática nem sempre é assim, nem sempre acontece. Lembro-me de uma situação em específico, onde não dei voz à criança. Passo a explicar: desde o início da Prática Pedagógica, que sentia dificuldade em comunicar com uma das crianças do grupo. Esta quase nunca queria estar sentada ao mesmo tempo que as restantes, preferindo ir brincar. Quando tentávamos falar com ela, ela não olhava para nós, começava a falar sobre outros assuntos ou, simplesmente, virava-nos as costas, pelo que, ao fim de dez semanas, esta dificuldade persistia. Um dia, durante o momento de higiene após o lanche, as crianças encontravam-se no tapete de acolhimento a brincar com objetos de construção. Ao grupo de crianças era dito e exemplificado que, quando decidiam virar uma caixa com objetos, de forma a que eles caíssem todos no chão, tinham de voltar a arrumar dentro da caixa. No entanto, a criança, com a qual tinha dificuldades em comunicar, ao brincar, virou a caixa com os tais objetos e quando lhe disse que os tinha de arrumar, virou costas e foi brincar para outra área da sala. Deste modo, fui ao pé dela e disse-lhe que não o poderia fazer sem antes arrumar, o que fez com que a criança começasse a chorar e a bater-me. Sentei-me com ela no chão, de frente para ela e tentei explicar-lhe de que não podia bater e que apenas queria que ela arrumasse. Após este momento, a Auxiliar de Ação Educativa juntou-se a nós, colocou-se ao nosso nível e, após perceber que eu não estava a conseguir lidar com as emoções da criança, uma vez que ela continuava a chorar e a dizer que não, ela disse-lhe que iria com ela e que ia ajudar. Assim, a criança levantou-se, deu-lhe a mão e no final já se ria enquanto arrumava.

Sinto que este momento me marcou tanto pela positiva como pela negativa. Isto, porque pude observar uma outra abordagem para com a criança, ou seja, percebi que a minha abordagem com ela não foi, de todo, a melhor, visto que eu não lhe estava a dar espaço para ela se exprimir e apenas lhe estava a exigir algo que, naquele momento, ela não queria fazer. Ao observar a ação educativa da auxiliar de ação educativa, percebi que precisava de respirar fundo, afastar-me, dar auxílio à criança e não pedir algo que ela não queria fazer sozinha. De acordo com Rodrigues e Reis (2009), o educador deve colocar-se ao nível da criança, de forma a compreender a visão desta, conseguindo atribuir significados às suas manifestações. Assim, tal não aconteceu, ou seja, eu não me coloquei ao nível dela, nem tentei, no momento, compreender o que esta sentia, sendo que apenas queria que ela me compreendesse e fosse arrumar. Precisei que outro adulto responsável interviesse para conseguir ir ao encontro da necessidade da criança. Ao precisar de outro adulto

responsável, é possível perceber a importância do trabalho em equipa, que nos dá espaço para errar, mas que está sempre lá para nos apoiar. Ao longo de todo o semestre, fui agradecendo a quem me ajudou, a quem me desafiou e, mesmo que não dissessem nada, eu sabia que estavam lá para mim. Sem a equipa educativa da sala era impossível ter desenvolvido todo o trabalho que fiz, que, desde o primeiro dia, me deram espaço para ser livre, para errar, para experimentar, sem nunca julgarem.

vi) Um caminho de aprendizagens: Da teoria à prática

Desde a licenciatura que tenho vindo a ouvir que sem a observação, a caracterização, a planificação, a intervenção, a avaliação e reflexão, a nossa prática não existe. Estas são palavras-chave em todo o processo educativo, é o que nos permite intervir da melhor forma possível e evoluir. Começando pela ação mais importante do processo educativo – a *observação* – aprendi que é o que nos faz prosseguir com as restantes ações, ou seja, sem esta, não podemos caracterizar o meio do contexto educativo, não conseguimos caracterizar o grupo de crianças, o que, por consequência, não nos permite planificar, visto que não teremos dados suficientes para ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. O trabalho pedagógico pode vir a ser uma “linha de montagem”, visto que sem a observação, não teremos a possibilidade de pensar uma intervenção que vá ao encontro das necessidades e interesses das crianças, pelo que, posteriormente, não nos permite refletir sobre nós – a nossa intervenção – e sobre os outros, o que, faz com que não consigamos avaliar – sendo estas as etapas que constituem o ciclo da ação educativa. Posto isto, e retomando à minha Prática Pedagógica, a observação foi uma técnica fulcral em todo o processo. Pude observar o desenvolvimento do grupo, os seus interesses e, visto que estão em constante crescimento, fui adaptando a minha prática em prol das crianças. É neste sentido que se afirma que o ato de observar permite ao educador entender o que as crianças pensam, compreendem, o que conseguem fazer, quais os seus interesses e necessidades (Carvalho & Portugal, 2019).

Olhando mais profundamente para a segunda ação do processo educativo mencionado anteriormente, ou seja, a *caracterização*, esta está em constante mudança, devido aos níveis de desenvolvimento das crianças, as suas necessidades e interesses, entre outros parâmetros. Neste grupo em específico, foram tantas as mudanças, desde o desfralde ao desenvolvimento físico, até porque entraram e saíram crianças da instituição. Um educador de infância nunca pode considerar que tenha a caracterização terminada, visto que as crianças estão em constante mudança e evolução, para além de todos os aspetos que

constituem a caracterização – meio envolvente, a instituição, a equipa educativa e a própria sala de atividades.

No que diz respeito à planificação, ao longo de todo o semestre, fui tendo em conta o grupo, as suas necessidades e interesses, assim como quais as nossas intenções para com ele. Deste modo, é preciso haver flexibilidade e, para além disso, o Educador de Infância precisa de ter noção de que as planificações podem ser alteradas e/ou modificadas, tal como aconteceu nesta Prática Pedagógica. Houve um dia em que não pudemos realizar a nossa proposta, uma vez que todos os espaços estavam a ser utilizados e o espaço para onde tínhamos planeado, estava a ser utilizado para uma aula de música inesperada. Quaresma (2018, pp. 28-29) afirma que as planificações auxiliam o educador a estruturar o conjunto de intencionalidades, ações e procedimentos, tendo por base o currículo, sendo este “o corpo de aprendizagens que se consideram essencialmente necessárias, é então fundamental que tanto o educador como as crianças sejam conhecedoras do mesmo. Desta forma, ambas as partes compreendem melhor o porquê de cada momento, ação, atividade, tarefa.” É neste seguimento que o educador precisa de estar em constante mudança e reflexão consigo mesmo e/ ou com a equipa educativa. De acordo com Paige-Smith e Craft (2010) e Perrenoud (2002), o ato de refletir prende-se com o aperfeiçoamento da prática enquanto docente, de modo a que se consiga planificar propostas adaptadas ao grupo de criança, o que, por consequência, irá permitir uma intervenção mais segura e focada. É olhando nesta perspetiva que posso afirmar que a reflexão nos permite evoluir enquanto profissionais, mas, também, enquanto pessoas, até porque não podemos separar estes dois conceitos, visto que muito do nosso ato educativo é o reflexo do que somos enquanto pessoas e os nossos ideais. Ao longo deste semestre, enquanto dupla pedagógica, refletimos muito, seja pela ação do outro, seja pela nossa própria ação e quando precisávamos de um olhar mais exterior, recoríamos à educadora cooperante ou mesmo à professora supervisora, visto que, por terem mais experiência, nos ajudavam e nos guiavam pelo melhor caminho e pelo caminho que nos fazia mais sentido.

Mas não só o ato de refletir deve estar presente nas ações do processo educativo, a *avaliação* é um elo de ligação entre a intervenção e a reflexão. Quero com isto dizer, segundo Carvalho e Portugal (2019), a avaliação tem como função suportar as decisões tomadas, promovendo qualidade na ação educativa. Esta ação foi um dos parâmetros no qual senti mais dificuldade, mas ainda assim foi um objetivo ultrapassado, visto que pude olhar com mais clareza para alguns parâmetros e percebi que, apesar da sua complexidade,

não deixa de ser uma ação como as restantes. Quero com isto dizer que, com a devida preparação teórica e prática, consegui agilizar e perceber de que forma me era mais confortável a realização da mesma.

vii) Considerações finais

Atendendo a tudo o que foi referido anteriormente, considero que toda a Prática Pedagógica foi, acima de tudo, cheia de aprendizagens, foi um caminho repleto de desafios e muita felicidade. Cada exploração, cada momento com as crianças foi pensado no grupo, nos seus interesses e necessidades, o que só foi possível através do contacto que tive com este, ou seja, a ligação que se criou com cada criança foi muito especial. Posso não ter certezas de muitas das decisões tomadas, mas algo que tenho certeza é que proporcionei momentos de muita aprendizagem, e, acima de tudo, de muitas gargalhadas. Eles foram felizes e eu fui feliz e realizada com eles.

1.2. CONTEXTO EM JARDIM DE INFÂNCIA

O presente subcapítulo será um reflexo acerca do percurso desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada (PES), em contexto de Jardim de Infância, numa instituição pública que acolhia crianças com idades compreendidas entre os dois (caso façam três anos até dezembro) e até à idade de entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta PES foi desenvolvida entre março e junho de 2022. Deste modo, a presente reflexão estará dividida em seis subtópicos – *i) Um mundo conhecido, ainda que desconhecido: Ser Educadora de Infância no Jardim de Infância; ii) Aprendendo com as crianças e com a equipa educativa; iii) Ações que nos completam: Observar, planificar, intervir, refletir e avaliar; iv) Laboratório Colorido: Uma área cheia de aprendizagens; v) Laços de Família: Um caminho de aprendizagens e, por fim, vi) Considerações finais.*

i) Um mundo conhecido, ainda que desconhecido: Ser Educadora de Infância no Jardim de Infância

Quando iniciei o Mestrado, de todas as valências, o Jardim de Infância (JI) era o que menos me assustava. Desde os meus quinze anos que faço voluntariado em Jardins de Infância – sejam públicos, IPSS ou privados – o que me permitiu conhecer diversos contextos e diversas formas de intervenção. Ainda assim, não sabia o que era ser Eu a intervir, a guiar um grupo, a ser o modelo, mas sabia que, entre Creche, JI ou 1.º Ciclo do Ensino Básico,

esta valência era a que conhecia melhor. Apesar de toda esta experiência pessoal e profissional que trazia, isso não foi sinônimo de não estar nervosa – era um grupo novo, uma escola nova, uma nova equipa educativa.

Ao entrar pela primeira vez à instituição, o meu primeiro pensamento foi: “é uma escola pequena...” e pensei isto, uma vez que sempre conheci escolas que tinham mais do que uma valência ou mais do que duas salas. Este meu pensamento levou-me a pensar nos recursos disponíveis e que, se calhar, não teríamos tanta facilidade em realizar as nossas propostas ou locais para as mesmas (já que em Creche raramente as realizávamos na sala de atividades). Mas, assim que entrei, todo o acolhimento que tivemos por parte da equipa educativa, fez com que todos estes pensamentos duvidosos ficassem de parte, permitindo-me envolver em toda a experiência, “absorvendo” tudo o que me estavam a dar a conhecer.

Quando entrei, tinha algumas expectativas e receios. Expectativas, em primeiro lugar, no que diz respeito ao grupo de crianças. E isto porquê? Porque em todos os grupos que estive inserida, estes eram muito homogêneos em termos de idade, e, apesar de saber que cada grupo é um grupo e que cada criança é uma criança, no fundo eu achava que estes sabiam quais as regras e rotinas e que as cumpririam sem que as educadoras (neste caso, foram sempre educadoras) precisassem de as repetir todos os dias. O grupo no qual estávamos inseridas era um grupo de vinte e quatro crianças – com idades compreendidas entre os três e os seis anos (quatro crianças com três anos; sete com quatro anos; dez com cinco anos e três com seis anos) – muito desafiante. Mas o que quer dizer desafiante? Aprendi que “desafiante” é uma palavra relativa, uma vez que o que para mim é desafiante, para outra pessoa pode não ser, mas, neste caso, este grupo foi, para mim, *extremamente desafiante*. Digo isto porque saí, muitas vezes, da minha zona de conforto, o que se por um lado me levou a sentir desconforto extremo, por outro permitiu-me conhecer-me melhor naquilo que quero e não quero ser, desafiar-me e errar – o que considero ser o mais importante nesta jornada.

Quando comecei a perceber o comportamento geral do grupo com a educadora, percebi que não iria ser fácil, eu, quanto novo adulto na sala, gerir o seu comportamento e foi um receio que durou a Prática Pedagógica toda. Mas o que quero dizer com gerir? Tendo a plena noção de que as crianças são crianças e não máquinas. Foi difícil, especialmente ao início, conseguir captar a atenção delas, até porque, nos momentos de reunião em grande grupo, as crianças gostavam muito de conversar umas com as outras e existiam muitas

conversas paralelas, sendo que, quando eu e a minha colega de prática conseguíamos parar uma das conversas, outra rapidamente se iniciava. Mas acho que foi isso que me fez perceber que tínhamos de tentar perceber o que motivava o grupo e quais os seus interesses, ainda que fosse um desafio diário e soubesse que nenhum dia iria ser igual ao anterior. Para além do referido – comportamento do grupo, conversas paralelas e como captar a sua atenção – tinha muito receio de não conseguir ir ao encontro das suas necessidades. Tive receio de os deixar aquém do que mereciam, mas, para tal, contei com a ajuda da educadora que fez com que eu e a minha colega de prática percebêssemos quais os pontos fortes e menos fortes de cada criança e, assim, conseguir conciliar, de forma a conseguir que todos tirassem proveito das propostas.

ii) Aprendendo com as crianças e com a equipa educativa

Para além do referido, algo que tinha muito receio era perceber que este não era o meu caminho, ou seja, que tinha escolhido a profissão errada. Apesar de já estar no “mundo” da educação há sete anos, nunca tinha estado, como referi anteriormente, como interveniente, como Educadora de Infância, e tive receio de perceber que não seria a pessoa indicada ou que não conseguiria dar/ser o que as crianças precisavam. Mas a verdade é que com o passar dos dias, fui percebendo que não poderia ter escolhido outro caminho. Cada dia que passava, tinha mais certezas, especialmente por as crianças me procurarem como porto de abrigo e por ver que também as conseguia auxiliar no seu processo de aprendizagem. Considero que serei uma profissional competente como Educadora de Infância, já que dou tudo o que tenho e posso a cada criança, individualizando cada uma, dando-lhes voz, autonomia e sem lhes “cortar” a criatividade e imaginação.

Ao longo desta Prática Pedagógica, houve dois momentos que me marcaram – um pela positiva e outro pela negativa – e que me fizeram ter certezas de qual caminho quero seguir. O momento que me marcou pela negativa e que me fez duvidar enquanto profissional, foi quando um menino – de três anos –, num ato de se exprimir, bateu-me, mordeu-me, puxou-me o bibe, rasgou-me a máscara⁵ e gritou. Por mais que eu tentasse falar com ele, perceber o que ele estava a sentir, ouvi-lo, nada foi suficiente para o acalmar. Mas para contextualizar a situação, esta criança estava no tapete, no momento em grande grupo, a gritar a palavra “Não” e aos pontapés com quem estivesse ao seu lado. Quando tentei

⁵ Medida imposta pelo Governo face à pandemia da doença COVID-19

perceber o que se passava, pedi-lhe que se dirigisse comigo para o lado exterior da sala, ao qual a criança negou e assim continuou. Quando, finalmente, consegui falar com ele para que ele me explicasse o que se passava, ele realizou todas as ações ditas anteriormente – bater, morder, gritar, entre outras – e este momento terminou com ele a dirigir-se para dentro da sala a limpar as lágrimas e a ir brincar, e, comigo a dirigir-me à casa de banho para chorar de frustração. Quando digo de frustração, digo-o porque foi como me senti durante todo o processo, ou seja, eu sabia que aquela criança precisava de algo, muito mais do que a atenção e, ainda assim, eu não sabia o que lhe poderia dar e senti-me em falta para com ela, senti que tinha falhado com aquela criança, com aquele menino de três anos. Após ter conversado com a equipa educativa (Educadora de Infância e Auxiliares de Ação Educativa) e com o pessoal trabalhador da instituição, percebi que esta criança tinha vindo a ter estas ações com todos e acredito que tenha feito por não saber como gerir as suas emoções – algo discutido com a educadora cooperante. Em concordância, Cordeiro (2021, p.234) afirma que maioria das vezes, as crianças que mordem acabam por se sentir “o centro das atenções – o que é afinal, o seu objetivo principal. «Cuidado que ela morde!» – basta os adultos dizerem isto para a criança se sentir olhada por todos os presentes, mesmo que não pelas melhores razões”. E foi neste momento que dei por mim a questionar-me sobre o meu caminho e sobre as minhas decisões, mas foi um momento de bastante reflexão de autoconhecimento. Ao longo da Licenciatura e do Mestrado temos Unidades Curriculares que nos ensinam diversos conteúdos e até afirmam que há crianças assim – que não sabem como gerir o que sentem ou que têm desafios em casa e não se sabem expressar ou que precisam de chamar à atenção – mas não nos ensinam a como gerir estas situações e todas as emoções que sentimos. Mas foi após este momento com esta criança de três anos que percebi que, nem sempre vou saber lidar com todas as emoções de cada criança e, para além do mais, não existem as ditas “receitas”, ou seja, o que funciona para uma criança, não funciona para outra, e, mesmo que eu soubesse naquele momento o que poderia fazer, poderia não ser o mais indicado. Essa reflexão ajudou-me a perceber que não é por ter falhado naquele momento que não vá ser uma profissional e momentos como este vão existir o resto do meu percurso, apenas tenho de aprender com eles, para que não os volte a repetir.

Mas, como disse, não foi só este momento que fez perceber melhor quem sou ou o que quero ser. Relativamente ao momento positivo, uma menina, de cinco anos, tinha ficado zangada com outra e tinha virado as costas ao grupo e já não se sentava com este, sendo

que, após diversos pedidos por parte de todos os adultos presentes, ela continuou sem se sentar e emitia sons de quem estava realmente chateada. De modo a não interferir com o restante grupo que conversava com a minha colega, fui para junto da criança e pedi-lhe para se sentar, ou na cadeira ou no puff. Pedi-lhe isto porque havia crianças que quando se apercebiam que havia outra levantada, também o faziam e de modo a que tal não acontecesse, pedi-lhe que se mantivesse ali. Ainda assim, e após algumas negociações (dando-lhe opções de onde ela se queria sentar), acabei por vir com ela para o espaço da entrada da instituição. Tal aconteceu, porque ela estava a chorar e para que pudesse falar com ela com calma, senti que era a melhor opção, tanto para ela, como para o restante grupo. Eu não precisei de dizer uma palavra, ela simplesmente chorava, e percebi que o facto de ela estar assim podia ser por não conseguir gerir todas as emoções e novidades na sua vida, visto que o irmão tinha nascido há duas semanas. Senti que estar com ela ali, naquele momento, era proporcionar-lhe um momento de libertação emocional que tanto necessitava. Em conformidade, Tavares et al. (2020, p.55) afirma que

A identidade pessoal e cultural que se constrói entre os 2 e os 6 anos é acompanhada por múltiplas e intensas emoções que as crianças devem aprender a integrar na própria estrutura da personalidade. Contudo, integrar nessa estrutura sentimentos de medo, ansiedade, ira, afeto e alegria, bem como a curiosidade sexual vivida nesta fase, não é tarefa fácil. Frequentemente, as crianças encontram soluções para este desafio, mas também experienciam uma série de conflitos internos para encontrar essas soluções.

Assim, deixei-a chorar, sem sair do lado dela, respeitei o seu espaço e quando lhe perguntei se ela queria que eu fosse chamar outra pessoa ou se queria que eu fosse embora, ela disse que não e apenas encostou a sua cabeça no meu ombro. Senti que, naquele momento, “o meu papel estava feito”, ou seja, percebi que ela se sentiu segura comigo. Bastou eu sentá-la no meu colo e ela se “aninhar” em mim, que parou de chorar. Foi neste momento que percebi que estava no caminho certo. O que esta criança tinha sentido comigo – um porto de abrigo – era e é o que quero que cada criança sinta comigo. Para mim, estes momentos fazem parte da nossa ação educativa, ou seja, ser Educador de Infância não é, nem deve ser apenas o que se planifica em Pré-Escolar, mas sim que quando as crianças se encontram na

instituição, somos de certa forma a família delas, já que muitas acabam por passar mais tempo conosco, do que com as próprias famílias e quando o fazem, nem sempre têm estes momentos de partilha emocional.

iii) Ações que nos completam: Observar, planificar, intervir, refletir e avaliar

Quando me disseram que este semestre iria ser mais complexo que o anterior, não acreditei, uma vez que Creche tinha sido uma valência cheia de desafios. A verdade é que tinha sido apenas um terço do que vivi com este grupo de crianças. Todas as ações do processo educativo foram mais complexas e completas, desde a observação, planificação, intervenção, reflexões e, ainda, avaliações, para além do desenvolvimento do projeto baseado na Abordagem de Trabalho por Projeto e da proposta de elaboração de um portefólio.

Desde o contexto anterior, contexto de creche, que tinha percebido que um educador está em constante observação, mas o que significa isso? Segundo o Dicionário Priberam (s.d.), a palavra observar é um verbo transitivo que remete para “Olhar atentamente para algo, para alguém ou para si próprio/Dar atenção a algo ou alguém para tirar determinada conclusão”. Ao longo do percurso de um educador ou professor, a observação é um fator primordial para o sucesso das crianças, pelo que não deve ser realizada só porque sim, até porque, se um educador não tomar a postura de observador, sendo imparcial, este não vai conseguir compreender a realidade da situação. Em concordância, Fochi e Pinazza (2018) afirmam que a observação é uma técnica de investigação que irá permitir aos educadores serem os investigadores das suas práticas. Mas para além de observar, é fulcral um educador e professor ser seletivo dos momentos, isto porque, e indo ao encontro de Woodworth e Marquis (1971, como citados em Fochi e Pinazza, 2018), é impossível observar tudo a todo o momento, sendo importante fazer escolhas conscientes, indo ao encontro das necessidades do momento.

Após um semestre guiada pela Abordagem *Reggio Emilia*, em Creche, onde eu e a minha colega de PP observávamos entre quatro e cinco crianças de cada vez, percebemos, rapidamente, que o mesmo não iria acontecer em JI, já que desenvolvemos mais atividades em grande grupo (contrariamente com creche). A verdade é que não foi um processo fácil, tive dúvidas, precisei de errar, até perceber o que fazia sentido para mim e para o grupo. Num primeiro instante, tentei observar tudo e todos, mas a verdade é que por o tentar fazer,

não conseguia observar por completo, deixando de parte momentos que poderiam ser importantes. Quando percebi que não era preciso observar todas as crianças, tal como mencionado anteriormente por Woodworth e Marquis (1971), tornou-me um processo mais fluido, onde escolhia duas, três, por vezes, quatro crianças, num só momento e observava-as. Esta ação não permitiu clarificar apenas a avaliação, mas também todas as restantes ações, como planificar, intervir e refletir.

Relativamente ao ato de planificar, este sofreu bastantes alterações ao longo de todo o semestre. Desde o início da Licenciatura que oigo dizer que não há planificações corretas e erradas, mas sim o que vai ao encontro das necessidades do educador e do grupo de criança. Inicialmente, eu e a minha colega de PP utilizávamos a mesma estrutura do semestre anterior, visto ser a que nos identificávamos mais, contudo, o contexto onde estávamos inseridas, fez com que essa mesma estrutura não funcionasse tão bem, sendo que nos questionávamos o porquê. Algo que sempre privilegiei nas minhas Práticas Pedagógicas foi a voz da criança, mas do que me adianta ouvir o que elas gostariam de fazer se eu já planifiquei o dia inteiro previamente, sem a opinião delas? Esta questão “pairou” na minha cabeça durante todo o meu percurso académico, mas nunca consegui ter resposta, até este contexto. Por mais que realizasse propostas que fossem ao encontro das necessidades e interesses do grupo, as crianças nunca pareciam gostar na totalidade e estavam constantemente a perguntar quando terminaríamos ou quando é que poderiam ir brincar e foi nos difícil chegar à conclusão do que é que realmente as interessava. Após diversas reflexões entre par pedagógico, educadora cooperante e professora supervisora, percebemos o que poderia fazer sentido – começámos a planificar com e para as crianças. Quero dizer com isto que, todas as quartas-feiras perguntava às crianças o que elas gostariam e/ou era preciso fazer na semana seguinte e, segundo as opiniões, planificávamos a segunda-feira. Ao iniciar a semana, lembrávamos em grande grupo o que tínhamos pensado fazer e, ainda, planificávamos a terça e quarta-feira, tanto no âmbito do projeto que, posteriormente viemos a desenvolver em grupo, como no âmbito de outros interesses que as crianças e/ou adultos tivessem.

Ao permitir às crianças participarem ativamente no seu processo de aprendizagem, faz com que estas se sintam ouvidas e sintam que a sua opinião é valorizada, sentindo-se seguras e confiantes (Cardona, 2021) e isso, de facto, foi observado. Foi após a introdução destes momentos de partilha, de escuta autêntica e de valorização das suas ideias, que as crianças começaram a ficar mais envolvidas em todos os momentos do dia, mas não só. Foi, para

mim, enternecedor observar a evolução enquanto grupo. Quando as crianças referiam o que gostariam de fazer de propostas, maioritariamente, entre outras opiniões, elas diziam brincar, sem muita especificação do que isto poderia ser. Este pedido nunca foi negado, nunca dissemos “*Mas isso já vão fazer hoje, têm de dizer outra coisa*”, uma vez que, de acordo com as OCEPE (2016, p.10), “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender”. Contudo, isto foi algo de reflexão em equipa educativa, pois a perceção de alguns adultos que acompanhavam o grupo era que “eles brincavam muito, por isso é que depois ficam muito inquietos, eles precisam de mais tempo sentados”. Mas as minhas reflexões continuavam: *Será que era por isso? Será que fazia sentido parar de dar o tempo que eles pediam para brincarem?* A verdade é que com o tempo as crianças deram-nos as respostas. Ao fim de duas semanas do grupo dizer que queria brincar, deixaram de o fazer dessa forma e começaram a ser mais específicos e a sugerir outras propostas (por exemplo, jogos de equipa, realizar mais *poções*, entre outras). Na minha opinião isto aconteceu porque, talvez as crianças sabiam que iriam ter sempre tempo para brincar durante o dia ou por, de facto, não ser a sua necessidade naquele momento, definindo para si mesmas outras oportunidades de aprendizagem.

No que diz respeito à intervenção e reflexão, considero estas indissociáveis. Não acredito que possamos ser plenas na nossa intervenção, sem que haja introspeção. A partir do momento em que se reflete acerca do que observamos, como observamos, como planificamos e de como intervimos, tudo muda. Com base nas ações do processo educativo, a minha intervenção mudou. Parei de estar preocupada com o currículo, ou seja, “preciso de fazer esta proposta, para que eles possam desenvolver isto” ou “se não fizer isto esta semana, já vai ser difícil concretizá-la no futuro” e passei a olhar para o momento, o aqui e o agora, sem ter o foco da nota final que a minha professora supervisora me iria atribuir. E sendo sincera, foi o melhor. Mudei a minha forma de ver a Educação Pré-Escolar, mudei a minha forma de estar, mas acima de tudo, permiti-me viver a Prática Pedagógica com mais leveza.

Relativamente à avaliação em contexto de JI, esse é um caminho ainda com muito a descobrir. Apesar de ter havido evolução e de já não olhar para este processo como um “bicho de sete cabeças” (ainda que o possa ser), vi um lado que desconhecia. Como já referido anteriormente, no contexto de Creche, observava e avaliava 4 e 5 crianças de cada vez, sendo que no final do dia, tinha dados de todo o grupo para avaliar, enquanto que, em

Jl não o estava a conseguir fazer, por realizar mais propostas em grande grupo. Segundo as OCEPE (2016, p.15),

avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática. Assim, considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação. [...] Para realizar essa seleção, o/a educador/a questiona-se, também, sobre o que pretende saber ao longo do tempo, ou num determinado momento, reflete sobre o que é mais útil e pertinente recolher, como e quando o fazer, como e quando organizar e analisar esses registos e documentos, ou seja, planeia a avaliação.

Foi neste sentido que procurei realizar a avaliação, selecionando momentos e crianças, permitindo-me perceber o que estava a fazer sentido para o grupo, conseguindo mobilizar conhecimentos e saberes, de forma a que as propostas realizadas fossem ao encontro das suas necessidades.

iv) Laboratório Colorido: Uma área cheia de aprendizagens

Apesar de o resultado ter sido muito melhor do que alguma vez poderia ter imaginado, quando fomos desafiadas a realizar um projeto com o grupo de crianças no âmbito da Abordagem de Trabalho por Projeto (Katz et al., 1998; Vasconcelos, 2012), fiquei com bastante receio, uma vez que nunca tinha feito nada parecido, nem tinha presenciado alguém a fazê-lo. Deste modo, deparei-me com uma questão: *Como é que vou realizar um projeto, se não tenho nenhum modelo?* A verdade é que já tínhamos realizado um trabalho acerca das fases de um projeto e já tinha lido alguns livros que faziam referência ao mesmo, mas, ainda assim, continuava com dúvidas e receios em concretizar este desafio. Digamos que foi “um tiro no escuro”, realizado por tentativas, e, muitas delas, falhadas.

A primeira solução que arranjámos foi descobrir os interesses do grupo. Contudo, esta fase foi mais complicada do que esperávamos. Inicialmente, reparámos que o grupo tinha um foco muito grande no arco-íris. Este estava presente em tudo, desde as conversas matinais, aos desenhos que faziam e até às roupas que traziam e estávamos a acreditar que o caminho seria por aqui. Mas, após tentarmos realizar a primeira fase – Definição do problema –, percebemos que não iríamos conseguir levar a avante o projeto do arco-íris. Não porque

eles perderam o interesse, mas porque observámos que não era esse o verdadeiro o interesse das crianças para que se conseguisse avançar para um projeto. Demos conta disso, quando questionando as crianças sobre o que gostariam de saber mais sobre o arco-íris, as respostas foram afirmações: “7 cores” ou “vemos no céu”. E mesmo quando tivemos de ser nós, adultos, a incentivar o questionamento, por exemplo: “não gostavam de saber quantas cores tem o arco-íris?”, eles respondiam “tem infinitas cores”, ou, “gostavam de saber como é que se forma?”, eles diziam “no céu”. E desta forma percebemos que este não residia aqui o verdadeiro interesse do grupo, sendo que foi difícil perceber o que é que estava em causa e a despertar interesse ao grupo.

Passado algumas semanas constatávamos que as conversas ainda girava à volta das cores e do arco-íris, sendo que, após uma reunião com a professora supervisora, percebemos que o grupo tinha um grande fascínio pelas cores e vibravam na utilização das mesmas nas suas produções. Deste modo, procedemos à tentativa de realização de um projeto sobre estas e assim surgiu, por parte das crianças, a criação de uma nova área na sala, dedicada às cores – o Laboratório Colorido –, que continha “poções” (palavra usada pelas crianças) e onde era possível realizar experiências com cores. Neste sentido, seguimos as quatro fases inerentes à Abordagem de Trabalho por Projeto referidas por Katz et al (1998) e Vasconcelos (2012). Estes autores referem que, primeiramente, é preciso definir o problema, ou seja, formular questões, prever objetivos e dificuldades que podem surgir. Esta primeira fase foi difícil com o grupo, já que eles tinham imensas dificuldades em questionar, tal como dito anteriormente. Saber fazer questões sobre a realidade que os envolve é uma competência importante e que nesta fase as crianças têm oportunidade de o fazer, contudo, neste caso observámos que o grupo de crianças tinha esta dificuldade. Posto isto, procurámos, em equipa, ultrapassar esta dificuldade, sendo que, uma vez que não eram as crianças a questionar, tivemos de ser nós a questioná-las sobre possíveis previsões. Seguidamente à primeira fase, veio a planificação e o desenvolvimento do trabalho, isto é, prever como possíveis caminhos e como imaginam o produto final. Desta forma, em grande grupo, procurou-se saber que materiais iria conter o espaço, onde é que este se iria construir, entre outras questões (sendo que nós registávamos todas as ideias – figura 1), pelo que, posteriormente, as crianças, individualmente, desenharam e registaram as

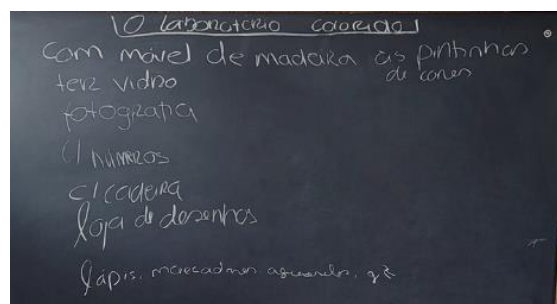


Figura 1 – Registo de ideias

suas ideias. Posto isto, na terceira fase, colocou-se em prática tudo o que foi pensado e registado. Desta forma, após se ter decidido que as “paredes” do laboratório iriam ser feitas com caixas de fruta e tiras de papel pintadas, deu-se início à sua decoração⁶. Por fim, como fase final, foi a divulgação do projeto para com as famílias⁷ e a avaliação com as crianças, ou seja, percebeu-se quais as aprendizagens realizadas, sendo que, com o grupo, houve uma pequena reflexão sobre o processo, o resultado final e a sua própria participação.

Todo o envolvimento destas em torno do projeto, na criação do espaço, na realização das poções, foi incrível. Perceber que as crianças preferiam ficar a brincar, a explorar e a criar nesta área do que ir brincar para o espaço exterior, deixou-me com sentimento de missão cumprida. Finalmente encontrámos um interesse deles e prova disso foi quando os pais, ao longo das semanas, se dirigiram nós para procurar saber mais sobre o Laboratório Colorido e afirmaram que os seus filhos, em casa, faziam sempre referência ao espaço novo e às novas poções criadas por eles. Assim, percebi que, afinal, eu consigo ajudar e guiar as crianças a levar a cabo um projeto de investigação, pelo que fez com que eu acreditasse mais em mim e nas crianças, sem nunca julgar, especialmente, as suas capacidades.⁸

v) *Laços de Família: Um caminho de aprendizagens*

Quando terminei o semestre anterior, percebi a falta e a frustração que me fez não ter tido contacto com as famílias. Digo isto porque, mesmo sendo estagiária e não a educadora, acho deveras importante os pais/família saberem quem nós somos não apenas através de um papel que diz os nossos nomes e intenções, com o objetivo de pedir autorização para fotografar e filmar os seus filhos/educandos. Uma vez que me encontrava três dias por semana a intervir, juntamente com a minha colega de PP, a ser colo e mimo para as crianças e ser um modelo e a auxiliá-los nas suas jornadas de aprendizagem, não me fazia sentido não haver este contacto, e, questionava-me como é que as famílias não procuravam saber quem nós eramos. Mas este semestre tudo mudou. Foi incrível a reação de cada família ao nos conhecerem, ao nos acolherem na nova família – equipa educativa. Desde o início que a educadora nos permitiu ter contacto com os pais, fosse quando estes iam buscar os filhos, fosse na entrega das crianças e na partilha de informações, e não poderia ter tido mais sorte. Muitas vezes dizem que é preciso “tirar um curso” só para saber lidar e comunicar com os

⁶ Vide anexo III

⁷ Vide anexo IV

⁸ O projeto *Laboratório Colorido* deu origem a uma comunicação num evento científico (IPCE 2023), com publicação em Livro de Atas (no prelo).

pais, e tenho a plena noção de que não irá ser sempre assim – fácil –, mas ter tido este privilégio, ajudou-me a ver o “outro lado da moeda”, o que facilitou a minha vivência em toda a Prática Pedagógica.

Quando começámos a desenvolver o projeto (que explicitarei acima), nunca tinha imaginado como seria a reação das famílias, até porque muitas vezes os pais consideram que o que é realizado no Jardim de Infância é “apenas” brincadeira e não existem finalidades educativas. Mas, neste caso, foi completamente o contrário, foi algo extraordinário. Quero com isto dizer que, para concluir todas as fases do projeto, comunicámos à família que se poderiam dirigir à sala, quando assim o entendessem, de forma a que os seus filhos pudessem apresentar o que tinham estado a trabalhar. Apesar de termos uma boa relação com alguns pais, pensei que no máximo viessem cerca de sete famílias e vieram quinze, sendo que alguns vieram duas vezes. Foi neste dia que percebi o quão agradecidos eles estavam pelo que proporcionamos às crianças e ter tido esta aprovação por parte deles, foi arrebatador, especialmente depois de uma mãe ter chorado por irmos embora.

Por sentirmos esta proximidade tão grande com as famílias, não poderíamos deixar de lhes entregar um registo de tudo o que foi desenvolvido ao longo do semestre. Tal como Oliveira-Formosinho et al. (2019, p.146) afirmam “a documentação e a avaliação estão, primeiramente, a serviço da criança e da família porque as ajudam a ver e a entender essas jornadas de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças como identidades aprendentes.”. Neste sentido, procurámos agrupar todas as documentações pedagógicas, num só livro⁹, pelo que, quando as famílias se dirigiram à instituição na última semana, entregámos a cada uma. Para além do mais, as crianças ficaram também com uma recordação e registo, até porque no livro encontrava-se um código QR que os pais podem aceder, tendo todas as fases do projeto desenvolvido, organizado por semanas.

vi) Considerações Finais

Atendendo a tudo o que foi refletido e referido, considero que toda a Prática Pedagógica foi, acima de tudo, repleta de aprendizagens. Ainda que já tivesse alguma experiência em Jardim de Infância, através de todos os voluntariados e colónias de férias que fiz, sinto que foi um caminho de grande crescimento. No entanto, tal só foi possível graças à equipa

⁹ Vide Anexo V

educativa que estava ao nosso lado, à minha colega de Prática Pedagógica e à professora supervisora. Através da PES descobri quem quero ser enquanto Educadora de Infância e o que quero proporcionar a cada criança.

1.3. UM CULMINAR DE VIVÊNCIAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Quando escolhi uma frase para iniciar a dimensão reflexiva relativamente às práticas desenvolvidas em creche e em jardim de infância, sabia que a mesma tinha de representar o que vivi. Ao ler “O Príncipezinho” e ao deparar-me com a frase “só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos” (Saint-Exupéry, 2016, p.73), tudo o que experienciei nestes contextos vieram-me à memória. Mas como é que esta frase é reveladora de toda a minha vivência? Na verdade, ao longo deste ano letivo, tive a oportunidade de aprender com as crianças que ao trabalharmos com elas, especialmente, crianças tão novas, nem sempre vamos saber o que elas querem, pensam e desejam através da sua expressão verbal, todavia, se nós estivermos atentos conseguiremos aceder a essa informação e, assim, ir ao seu encontro. Não nos basta olhar para o que elas estão a fazer, é preciso, no meu entender, ouvir e ver com o nosso coração, com as nossas emoções, e, dessa forma perceber o que cada uma está a sentir, porque: “O essencial é invisível aos olhos”. Ao longo do percurso de creche e de jardim, quando eu comecei a ser a Educadora que eu pretendo ser, sem me preocupar com as notas no final de cada semestre, e passei a preocupar-me mais com o que cada criança experienciava, foi mais fácil para mim “chegar” cada uma e a cada um dos grupos, ir ao encontro dos seus interesses e necessidades. E, foi deste lugar que parti para a experiência no próximo contexto, o contexto de 1.º CEB.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

*“Que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou? Ser o que penso?
Mas penso ser tanta coisa! E há tantos que pensam ser a mesma coisa que não pode haver tantos!”
(Pessoa, F., “Tabacaria”, 1944, p.252)*

A segunda parte do presente capítulo será um reflexo acerca do percurso desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada (PES), em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), mais concretamente no 1.º e 4.º ano do 1.º CEB, em instituições públicas, situadas nos arredores de Leiria. Relativamente à Prática Pedagógica realizada com uma turma do 1.º ano, esta decorreu entre os meses de setembro de 2022 e janeiro de 2023, sendo que a segunda Prática Pedagógica iniciou fevereiro de 2023 e terminou em junho de 2023. Deste modo, a presente reflexão estará dividida em seis subtópicos, sendo estas – i) *O 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*; ii) *O 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*; iii) *Ações que trilham o nosso percurso enquanto professores: Observar, Planificar, Intervir, Avaliar e Refletir*; iv) *Aprender com o erro*; v) *o ensino exploratório*; vi) *A gestão de turma* e, por fim, vii) *Considerações finais*.

i) O 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo da licenciatura em Educação Básica, tive o privilégio de conhecer diferentes contextos educativos. No 3.º ano, optei por realizar a minha Prática Pedagógica III no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que pude intervir duas vezes, com uma turma de 2.º ano. Apesar de ter tido esta experiência, nada me podia preparar para o desafio que iria encontrar no 1.º semestre, do 2.º ano de Mestrado. As expectativas eram muitas, mas os receios também. Sabia que poderia ficar com um 1.º ou 2.º ano, pelo que, por já ter tipo uma, ainda que pequena, experiência, tinha preferência pelo 1.º ano, já que iria ser uma novidade tanto para eles (alunos), como para mim, visto tratar-se da entrada no 1.º CEB.

A minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação 1.º Ciclo do Ensino Básico I foi realizada numa instituição pública, em Leiria, inserida num agrupamento de escolas que era constituído por 14 instituições – Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário. Neste sentido, a escola na qual decorreu a PES era uma instituição exclusivamente de 1.º Ciclo, pelo que era constituída por 15 docentes (dez professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, duas docentes de apoio, duas docentes de Educação Especial e um professor bibliotecário), cinco auxiliares e um terapeuta da fala. Para além do mais,

acolhia cerca de 197 crianças, sendo que estavam distribuídas pelos quatro anos de escolaridade (três turmas de 1.º ano, duas turmas de 2.º ano, duas turmas de 3.º ano e duas turmas de 4.º ano).

Quando iniciei a semana de observação no contexto, os alunos tinham entrado uma semana antes, pelo que ainda se estavam a ambientar. Tratava-se de uma turma constituída por 22 alunos, sendo 11 do sexo masculino e os restantes do sexo feminino, apresentando idades compreendidas entre os 5 e os 8 anos – existindo uma criança com cinco anos, 16 com seis anos, quatro com sete anos e uma com oito anos. No que diz respeito às suas nacionalidades, 15 crianças eram portuguesas, cinco eram brasileiras, uma era cabo-verdiana e uma nasceu nos Estados Unidos da América. Visto encontrarmos no início do ano letivo, não foi possível perceber se existia alguma Necessidade Educativa Específica, de modo a adotarem-se medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão – conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018. Este “aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p.2918). Apesar de não ter sido possível perceber a existência ou não de NEE, ao longo da Prática Pedagógica, apercebemo-nos que os interesses dos alunos recaiam, sobretudo, em realizar desenhos, brincar com cartas Pokémon e jogos. Estes últimos poderiam ser de grupo, no intervalo, ou jogos de realizávamos para lecionar um conteúdo – e.g. associar a imagem ao ditongo (figura 2).



Figura 2 – Jogo dos ditongos

Relativamente a dificuldades, conhecimentos e competências adquiridas, bem como dinâmicas e particularidades, apercebemo-nos de que havia ritmos muitos dispares de trabalho. Enquanto havia crianças que já liam casos de leitura (tal como a menina que nasceu nos Estados Unidos da América), havia outras que tinham muita dificuldade na

identificação de letras, com por exemplo as vogais, sendo estas as letras aprendidas inicialmente. Para além do mais, havia crianças que precisavam de uma hora para resolverem uma ficha de português, incluindo uma cópia, sendo que, por outro lado, havia quem precisasse de duas horas, pelo que a maior dificuldade se prendia com o momento da cópia (identificar letras manuscritas para cursiva, sem saltar palavras e/ou frases).

Quando iniciei a Prática, sabia que iria ser um choque, pelo menos para mim, deixar de iniciar o dia no tapete, tal como acontece em Jardim de Infância, e os alunos precisarem de estar cerca de 2 horas sentados. Sabia que não ia ser fácil, mas tive a esperança de que a professora titular da turma percebesse, pela sua experiência, que os alunos não estariam habituados a isso. No entanto, foi o contrário, senti que, ao entrarem na escola, já tinham de vir “programados” para a nova rotina. A questão que Sim-Sim (2010, como citado em Tomásio, 2019) coloca é a seguinte: deve ser a criança a estar pronta para a escola ou o contrário? Indo mais longe, Pinta e Walsh e Carlton e Winsler (1996, 1999, como citados em Tomásio, 2019) afirmam que as crianças estão prontas para ingressar no 1.º Ciclo do Ensino Básico quando: (1) tiveram ligação com adultos que investiram no seu bem-estar emocional e foram expostas a rotinas e ritmos de trabalho ou (2) quando, no Pré-Escolar, as crianças participavam ativamente, com sucesso, no currículo proposto pela instituição. Durante este primeiro semestre, um dos meus receios era que os alunos terminassem o ano letivo ou, neste caso, o primeiro período sem saber ler ou escrever, no entanto, o meu foco mudou e passou a ser o bem-estar dos alunos, contrariamente ao pronunciado pela professora titular. Isto porque, tal como Bertagno (2016) afirma “it is widely recognised that a child’s emotional well-being effects learning”, ou seja, o bem-estar das crianças influencia a sua aprendizagem, pelo que, se essa parte não estivesse assegurada, por mais estratégias que pudesse encontrar para lhes ensinar, não iria servir de muito. Indo mais longe, senti que uma das maiores dificuldades encontradas ao longo da PES, foi a diversificação de recursos utilizados. Isto porque acabávamos sempre por recorrer a fichas de leitura e de escrita, já que, por norma, quando sugeríamos um jogo, a professora cooperante procurava aprofundar os conhecimentos através de um trabalho escrito, de modo a não ser muito tempo dedicado à oralidade, tal como a mesma referia. Deste modo, a professora titular dizia-nos quais as letras/sílabas/problemas matemáticos que ela queria trabalhar com a turma e nós apenas tratávamos da criação de fichas ou de como iniciar esse momento. Sinto que a alegria e magia do 1.º ano poderia ter sido mais vivida, sendo que passou a ser um semestre em que o único foco era as crianças aprenderem a ler e a

escrever, o que, para mim, se tornou desgastante. Acredito que é urgente ultrapassar visões e sair de lógicas pedagógicas que estão culturalmente enraizadas, no entanto, é um processo moroso.

Ao refletir sobre toda a experiência no 1.º ano, percebi que as minhas preocupações não eram partilhadas com a professora titular, visto que esta queria que os alunos aprendessem a ler e a escrever unicamente e eu queria, para além do referido, que eles se tornassem pessoas com uma boa capacidade de resolução de problemas, com autonomia e que fossem emancipados. Se por um lado, nós, enquanto par pedagógico, lutávamos para isso, havia quem “puxasse” para o sentido oposto, o qual limitava o pensamento crítico e criativo das crianças, já que todos os trabalhos precisavam de ser todos iguais ou na mesma estrutura – como por exemplo, trabalhos manuais. No que dizia respeito ao português, os recursos eram sempre na mesma base, ler e escrever a cópia do texto, na matemática era as operações, ordenamento e a resolução de problemas, sendo que as diversas estratégias de resolução não eram exploradas, já que “não havia tempo” e no estudo do meio, era na base de regras escolares, família – sendo que fizeram uma árvore genealógica todos iguais –, entre outros.

Durante toda a minha experiência em Pré-Escolar, algo que trabalhei em prol do grupo, foi que eles fossem agentes ativos no seu processo de aprendizagem e que desenvolvessem a sua autonomia e independência. Contudo, quando cheguei ao 1.º ano, percebi que o mesmo não poderia ser feito ou pelo menos não da mesma forma. Isto porque, se pedimos aos alunos para resolverem uma ficha, eventualmente teremos de nos dirigir individualmente para explicar o que é pretendido e, até eles estarem familiarizados com as tarefas ou estarem num nível mais avançado da leitura, a componente da autonomia está em evolução. Quero com isto dizer, as crianças, quando chegam ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, sentem-se “perdidas” e não sabem muito bem o que lhes é pedido ou o que é pretendido e, para isso, sentem a necessidade de chamar um adulto para os ajudar. Não considero que atitude esteja errada, antes pelo contrário, mas para mim foi um choque sentir o contraste de práticas no que dizia respeito a esses parâmetros, no entanto, percebi que fazia parte do caminho dos alunos, assim como do meu. Confesso que foi gratificante poder acompanhar o percurso deles neste parâmetro, visto que, ao fim de 2 meses, a diferença era bastante visível. No final da PP, o facto de eles já conseguirem ler, ainda que com falhas, permitia uma maior liberdade e autonomia, sendo que eles próprios ficam orgulhosos de si, por conseguirem avançar nos exercícios sozinhos.

ii) O 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No que diz respeito à Prática Pedagógica em Educação 1.º Ciclo do Ensino Básico II, esta foi realizada, também, numa instituição pública, em Leiria. Esta está inserida num agrupamento de escolas constituído por dez instituições – Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB. Desta forma, a escola na qual realizei a minha PES, contrariamente à anterior, era composta por duas salas de Jardim de Infância e quatro salas destinadas ao 1.º ciclo – havendo uma turma de cada ano de escolaridade. Posto isto, a instituição acolhia 142 crianças e era constituída por nove docentes – duas Educadoras de Infância, quatro Professoras de 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma Professora Bibliotecária, uma Professora de Apoio Educativo e uma Professora de Inglês –, duas Auxiliares de Ação Educativa, seis auxiliares responsáveis pelo A.T.L. e uma cozinheira.

A turma na qual fiquei inserida dizia respeito ao 4.º ano e era constituída por 24 alunos e uma professora. Estes tinham idades compreendidas entre os nove (17 alunos) e os dez anos (7 alunos), sendo todos de nacionalidade portuguesa. Enquanto no 1.º ano a turma estava equilibrada no que dizia respeito aos sexos, no 4.º ano o mesmo não aconteceu, já que existiam 16 crianças do sexo masculino e oito do sexo feminino. Para além do mais, cinco alunos usufruíam de Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão – conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018. Enquanto quatro destes cinco alunos usufruíam de medidas face ao nível do português e da matemática, somente um aluno incidia apenas ao nível do português. Com isto, a leitura das fichas de avaliação e tarefas eram realizadas em voz alta, por parte do adulto presente, e, ao longo período escolar, havia um maior acompanhamento com estes alunos, aquando de momentos de trabalho autónomo.

Com a entrada no 4.º ano, muitos foram os receios, nomeadamente no que diz respeito ao conhecimento científico. Tinha medo de que os alunos me colocassem uma questão à qual não soubesse responder ou que não lhes conseguisse explicar um conteúdo de diferentes formas, caso eles não estivessem a perceber. Ainda que acredite que devemos mostrar aos alunos que não somos detentores de todo o conhecimento, a verdade é que em toda a nossa PES estamos a ser avaliadas e não queria que essa falta de possível informação pudesse levar a que a professora cooperante não confiasse nas minhas capacidades. Porém, assim que conheci a turma e a professora, senti que esse receio não precisava de me atormentar. Em Creche, as crianças ainda eram muito novas para perceber quem nós

eramos ou qual o nosso papel na instituição, em Jardim de Infância, apesar de nos termos sentado no tapete com elas e elas terem dito o seu nome, nós não dissemos o nosso, nem conseguimos explicar o que estávamos ali a fazer e com a turma do 1.º ano, acabámos por ficar sentadas no fundo da sala, sem ter surgido a oportunidade para as apresentações formais (naturalmente, as crianças foram-nos questionando em diferentes momentos). Neste sentido, ficámos um pouco estupefactas com a receção calorosa e o à vontade da turma para connosco. Sentimos que pertencíamos a uma equipa e que estávamos todas ali para o mesmo – o bem-estar dos alunos. Sinto que a magia que tinha perdido no 1.º ano, voltei a ganhá-la no 4.º ano, ou seja, o que aprendi acerca dos princípios da minha ação educativa. Ainda que fosse uma turma difícil de gerir os comportamentos – especialmente mais no final da PES – era uma turma interessada e participativa, o que ajudou muito no meu processo de ensino-aprendizagem.

Uma das dificuldades que senti no 1.º ano foi a falta de interdisciplinaridade que exista, ou seja, uma vez que era tudo segmentado por disciplinas, tornou-se difícil esta gestão, ainda que, inevitavelmente, o português, por exemplo, esteja sempre presente, seja escrito ou oral. No entanto, com o 4.º ano, esta dificuldade não aconteceu. Sempre que sabíamos quais eram os conteúdos a lecionar, procurávamos interligá-los entre si – fosse na mesma tarefa, fosse ao longo da semana. Quero com isto dizer, por exemplo, quando nos foi dito que teríamos de lecionar o processo de germinação, bem como áreas e perímetros, optámos por realizar uma ficha de trabalho¹⁰ que continha questões dedicadas ao vaso que seria para semear e questões de previsões face ao que iam semear. Nisto, e uma vez que, para esta ficha, a turma tinha sido dividida em pequenos grupos, no final juntaram-se e realizaram uma apresentação para os restantes alunos sobre a flor que tinham semeado, já que cada grupo tinha uma diferente. Desta forma, trabalharam aspetos como: trabalho de e em equipa, sendo que, e baseando o nosso trabalho e intencionalidades nas Aprendizagens Essenciais, procurámos, também, desenvolver, na área do português, que os alunos conseguissem “Realizar exposições breves, a partir de planificação; Assegurar contacto visual com a audiência (postura corporal, expressão facial, olhar); Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros;” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.); na área da matemática que eles conseguissem “Identificar propriedades de figuras planas e fazer classificações; Medir comprimentos e áreas; Expressar, oralmente e por

¹⁰ Vide Anexo VI

escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática;” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p); na área do estudo do meio: “Identificar características e comportamentos de flores; Saber colocar questões, levantar hipóteses e fazer inferências; Formular questões simples que permitam orientar a recolha de dados ou informações;” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p); e, por fim, na área das TIC (Tecnologias da informação e comunicação): “Utilizar o computador como ferramenta de apoio ao processo de investigação e pesquisa; Realizar pesquisas, utilizando os termos selecionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver; Analisar a qualidade da informação recolhida; Validar a informação recolhida, com o apoio do professor, a partir do cruzamento de fontes e ou da natureza das entidades que a disponibiliza” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p). Para além da interdisciplinaridade, para mim fazia e faz sentido que estes problemas matemáticos sejam aplicados à vida real e não como por vezes ainda aparece: “O João foi comprar 250 bananas...”, pelo que, quando construíamos enunciados, esta era uma preocupação. Deste modo, e algo que foi de extrema importância ao longo de todo o processo foi o ciclo de ações educativas, isto é, observar, planificar, intervir, avaliar e refletir. Sinto que foi através de um olhar mais profundo a estas cinco ações que nos possibilitou ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças e que as fez evoluir.

*iii) Ações que trilham o nosso percurso enquanto professores:
Observar, Planificar, Intervir, Avaliar e Refletir*

Ao longo de toda a Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico, algo que fui aperfeiçoando foram as ações pedagógicas acima referidas. Acredito que todas se completam e que não é possível realizar uma das ações independentemente. Ainda que tivesse tido a experiência em educação de infância deste ciclo, o mesmo não se equipara ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Se pensava que já tinha algum conhecimento neste meio, percebi que precisava de pesquisar e aprofundar todos os meus conhecimentos.

Contrariamente à Educação Pré-Escolar, no 1.º CEB há a necessidade de seguir um currículo, tendo em conta as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Percebi que, para além de precisar de observar a turma – como um todo e cada aluno –, para que pudesse ir ao encontro dos interesses e necessidades destes, precisava de conseguir interligar todos os conteúdos que precisava de lecionar.

Não foi uma tarefa fácil, já que a minha experiência em 1.º CEB era reduzida, contrariamente ao anterior contexto. Desta forma, procurei investigar sobre o mesmo, percebendo ainda melhor a importância de cada ação. Tal como Silva (2009, p.70) afirma, a observação é uma mais-valia

no sentido de permitir uma melhor compreensão dos princípios estruturais e funcionais da aula, identificação dos critérios de eficácia do rendimento individual do aluno e colectivo da turma, bem como a adequação dos modelos de ensino que regulam e orientam a prestação do professor. Esta aposta na observação significa colocá-la naquele que deve ser o seu devido lugar, como componente dinâmica, investigativa e reflexiva do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, como instrumento fundamental do seu desenvolvimento.

Fochi e Pinazza (2018) vão ao encontro desta ideia, destacando o facto de que a observação permite ao professor ser como que investigador da sua própria prática. Para além disso, Woodworth e Marquis (1971, citados em Fochi & Pinazza, 2018, p.21) apontam para o seu carácter seletivo; este facto é pertinente de se ter em conta visto que “ninguém observa tudo, ninguém seria capaz de fazê-lo uma vez que existe tanta coisa a ser observada, às vezes, num só momento”. Dito isto, fica claro que “é aconselhável, portanto, criar interesse pelo que é mais digno de nota e dedicar alguma consideração a este ponto” (Woodworth & Marquis, 1971, como citado em Fochi & Pinazza, 2018, p.21). Ainda que percebesse o que os autores mencionam, demorei a conseguir implementar. No entanto, atualmente, apercebo-me da importância que é pensar e planear a observação, ainda que esta possa ocorrer em momentos espontâneos. Se achava que na Educação Pré-Escolar já tinha conseguido evoluir neste parâmetro, percebi que em 1.º Ciclo o mesmo não acontecia. Estar atenta a todos os sinais que as crianças nos dão, conseguir prosseguir com a aula e os conteúdos, nem sempre foi uma gestão fácil, já que há momentos em que me senti assoberbada com tanta informação. Por vezes estamos tão focados em conseguir terminar o que está planificado, que colocamos a observação de parte, sendo que, por vezes, é melhor parar, comunicar com a turma e perceber se, eventualmente, é merecedor continuar. Em conformidade, Arends (2008, p.172) afirma que “os professores (...) têm um conjunto de estratégias de gestão que utilizam conforme as situações exigem”, assim

cabe aos mesmos decidir quando devem alterar as propostas, pelo que devem apostar na observação para que o consigam perceber.

Após termos bem assente todo o processo de observação, segue-se a etapa seguinte: a planificação. Se planificarmos sem observarmos, muito provavelmente não iremos ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Neste sentido, procurámos perceber em que nível cada turma se encontrava e, comparativamente do 1.º ano para o 4.º ano, notou-se uma evolução positiva neste parâmetro, mais concretamente com a gestão de tempo das propostas. No 1.º semestre, não acredito que tenhamos conseguido cumprir uma planificação e, apesar de este não ser um critério no que diz respeito a sermos bons ou maus professores, enquanto alunas estagiárias, somos avaliadas, visto que, para alguns professores supervisores, cumprir uma planificação equivale a uma boa gestão de tempo, sendo um parâmetro de avaliação no final da PES. Quando estávamos a dar aulas ao 1.º ano, senti que, por vezes, quando não cumpríamos, a culpa não era nossa, simplesmente havia sempre propostas exteriores que faziam com que não pudéssemos avançar com o que tínhamos pensado ou uma tarefa não era concluída. Para além do mais e com os diferentes ritmos presentes na turma, não conseguíamos acertar com o tempo que cada tarefa ia demorar, pelo que optámos pelas fichas de recurso, ou seja, à medida que cada criança terminava mais cedo, poderia iniciar uma dessas fichas. No entanto, e visto ter sido uma luta no 1.º semestre, quando demos aulas ao 4.º ano, o mesmo não se sucedeu: todas as semanas a planificação era cumprida. Ainda que num dia não conseguíssemos terminar tudo, à quarta-feira, a planificação estava fechada e não sentimos que precisávamos de “andar a correr”. Sinto que no 2.º semestre foi mais fácil perceber o ritmo de trabalho e sabíamos, mais ou menos, quanto tempo ia demorar cada proposta, já que, possivelmente, a autonomia e maturidade dos alunos permitiam uma maior fluidez. Mesmo que pudesse acontecer uma proposta se estender, nomeadamente em momentos de trabalhos de pesquisa, quando planificávamos a quarta-feira, deixávamos sempre tempo para a tarde, caso fosse preciso, sendo que o que estava planificado era considerado trabalho de recurso, podendo ser a escrita de um texto. Isto também se sucedeu, já que a turma tinha concluído todos os conteúdos a aprender, ou seja, o que estava presente no currículo escolar e nas Aprendizagens Essenciais, já os alunos estavam familiarizados, para além de que não existiam tantos projetos externos – como no 1.º semestre.

Acredito que algo que nos pôde, também, ajudar a perceber o que funcionava com a turma, foi a intervenção. No entanto, para mim, foi bastante diferente em cada semestre,

já que enquanto no primeiro semestre todos os dias me sentia nervosa, no 2.º semestre o mesmo não se sucedeu. Isto porque com o 1.º ano, acabei por colocar uma pressão em mim de que tudo tinha de correr bem e tinha de decorrer conforme planeado, enquanto com o 4.º ano o mesmo não se sucedeu, no entanto, sempre com a preocupação de não induzir as crianças em erro. Tenho a plena consciência de que a equipa que se encontra ao nosso lado tem um efeito tremendo e a forma como essa equipa vê a Educação tem muita influência. Enquanto no 1.º semestre era “obrigada” a terminar uma conversa com os alunos, porque “era muito tempo dedicado à oralidade”, no 4.º ano era visto como tempo de aprendizagem, porque todos aprendemos uns com os outros e este é o lema que quero levar para a minha vida profissional. Ainda que os conteúdos já tivessem sido todos trabalhados no 4.º ano, em conversa com a professora cooperante, percebi que esta sempre teve esta opinião, pelo que o praticava desde o ano letivo anterior – altura em que ficou como professora titular – e com as suas restantes turmas.

Ainda assim, o que nos ajuda na intervenção é a avaliação e reflexão. Sinto que estas duas ações são o meu “calcanhar de Aquiles”. Vir de um contexto de educação de infância, onde escolhíamos cerca de quatro crianças por proposta e avaliávamos, fez com que me sentisse ansiosa no 1.º Ciclo, já que o mesmo não se sucedia. Todos os dias avaliávamos a turma e no 1.º semestre esquecíamos-nos de algo igualmente importante: avaliar a nossa intervenção e a nossa planificação. Sinto que essa mudança de visão, fez com que todas as ações anteriores tivessem uma evolução significativa. Porém, a nossa avaliação com as crianças também mudou. Se por um lado, no 1.º semestre, realizávamos avaliação sumativa, com o 4.º ano procurámos entrar no mundo da avaliação formativa, no qual o *feedback* tinha um papel de destaque. Tal como Santos e Pinto (2018, p.503) afirmam, esta avaliação “recorre frequentemente a processos informais e o professor não dispõe de informação igual para todos os alunos”, assim, em cada tarefa, procurávamos dar *feedback* aos alunos, fosse oral, fosse escrito, sendo que lhes pedíamos para que o fizessem também. Quero com isto dizer, em que exercícios/problema sentiram mais dificuldade/facilidade, o que mudariam na tarefa, entre outras questões, para que nos ajudassem a melhorar os recursos que construíamos para eles, até porque “o a avaliação formativa pode ser da responsabilidade do professor, do aluno ou de uma responsabilidade partilhada” (*ibidem*, p.504).

Todas as ações acima descritas são fundamentais para que consigamos uma prática de sucesso e, ainda que precise de melhorar significativamente em cada uma, sinto que o que

fiz durante ambas as práticas fizeram a diferença, fosse nos alunos, fosse em mim, até porque cresci a nível profissional, mas acima de tudo a nível pessoal, ainda que acredite que estes níveis se encontrem de “mãos dadas”.

iv) Aprender com o erro

Ao longo dos dois semestres, algo que pude observar foi a posição do adulto face às situações que ocorrem com os alunos. Ainda que estejamos a trabalhar com crianças com 5 ou 6 anos e com crianças com 9 ou 10 anos, uma parte é lhes comum, são crianças que estão a tentar perceber como funciona o mundo ao seu redor e qual a sua posição na sociedade. Se houve algo que pude aprender durante o 2.º ano do Mestrado foi o que quero e não quero ser enquanto professora do 1.º Ciclo. Acredito que não há receitas para ser professor, ninguém nasce a saber sê-lo e, muito menos, existe um manual de instruções, mas, para mim, sei que é, também, a partir do erro que consigo construir o meu futuro. Cada pessoa encara o erro de formas diferentes, há quem veja como um falhanço e há quem veja como uma nova oportunidade. No entanto, sinto que deveríamos mostrar às crianças que o erro faz parte do ser humano e que não precisamos de ter vergonha, já que nos permite crescer com ele.

Houve uma diferença na PP que tive do 1.º ano para o 4.º ano, visto que foi clara a forma como cada professora encara o erro e como as crianças lidaram com estas situações. Se, ao longo da vida da criança, formos dizendo que não faz mal errar e que está tudo bem, esta, possivelmente, não vai chorar sempre que lhe dizem que errou, ela vai procurar entender o erro e modificá-lo. Porém, no 1.º ano tal não aconteceu, já que havia crianças que choravam e a forma como a professora cooperante lidava com estes momentos não era, para mim, a mais indicada. Foi perceptível a forma como as crianças nos procuravam – par pedagógico – para corrigir os exercícios e não a professora titular. Senti que eles se sentiam mais seguros quando nós estávamos ao lado deles, aquando desses momentos. Por vezes até podíamos dizer o mesmo que outros adultos, no entanto, a forma como o dizíamos mudava tudo e quando me dirigia àquelas crianças que poderiam chorar quando percebessem que tinham errado, procurava mudar o meu discurso em função delas, para que se sentissem o mais confortável possível.

A escola, por muitos, ainda é vista como um local em que todos precisam de estar no mesmo patamar, ao mesmo tempo, sendo que, quando esta foi criada, tinha como

propósito ensinar e sinto que estamos cada vez mais longe disso e cada vez mais perto de criar crianças competitivas que apenas procuram exceder as expectativas daqueles que lhes são próximos, esquecendo-se que todo o trabalho por detrás de uma nota, sendo, por vezes, mais importante que o produto final.

É nesse sentido que o *feedback* prestado aos alunos é fulcral, e, ao longo do 1.º Ciclo, fomos podendo perceber a importância e o impacto que o *feedback* – escrito e oral – tem para as crianças. Apesar de no 1.º ano acharmos que já o estávamos a fazer, percebemos rapidamente que o que estávamos a dar às crianças não era o suficiente. Para mim foi extremamente difícil conseguir dar *feedback* aos alunos do 1.º ano, já que sentia que lhes estava a retirar a sua autonomia e liberdade de pensamento. Posso afirmar que, dos 4 anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o primeiro é o que me identifico menos. Isto porque, em educação de infância, seja em Creche ou em Jardim de Infância, estamos sempre à procura de oportunidades para as crianças desenvolverem a sua independência e autonomia, especialmente na resolução de problemas (seja na matemática, seja na sua vida) e quando chegamos ao 1.º ano do 1.º CEB, senti que tudo acabava ou que pelo menos não era tão desenvolvido – as crianças passam a ser dependentes da ajuda do professor, o que é normal para o nível em que se encontram, já que estão a aprender a ler e a escrever, tal como mencionado anteriormente. E, por querer a sua autonomia, eu não dava um *feedback* concreto, pelo que não estava a ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades – tinha receio de lhes dar a resposta. Senti que era um parâmetro a melhorar e, para isso, procurei aprofundar os meus conhecimentos face a esse tópico. Neste sentido, baseei as minhas pesquisas em Sadlet (1998, como citado em Santos & Pinto, 2018, p.505), ou seja, este mencionado que

Se o foco for o conteúdo do feedback, poder-se-á dizer que todo o comentário avaliativo é aquele que informa sobre a qualidade daquilo que foi feito. Ou, se for adicionada uma intencionalidade formativa, toda a informação que permite ao próprio identificar o que lhe falta fazer para atingir o que era esperado que fizesse. Caso o foco sejam os efeitos do feedback, também aqui podemos considerar duas perspetivas: ou o feedback é entendido como todo o comentário que procura que

o próprio melhora ou o comentário que leva efetivamente a reduzir a diferença entre o que se fez e o que se esperava que fosse feito.

Ainda que no 1.º ano não sinta que tenha tido uma evolução significativa, no 4.º ano sim, até porque vi resultados do mesmo. No final do ano letivo, na festa dos finalistas, a mãe de uma aluna veio ter connosco e disse-nos que a filha gostava muito de nós e que sabia que íamos ser boas professoras, já que, quando a mãe questionava a filha sobre as suas dificuldades, a mesma respondia que tinha algumas, mas que as estagiárias a ajudaram e explicaram-lhe melhor, pelo que deixou de ter dúvidas. Este testemunho para nós foi extremamente importante, uma vez que nos deu certezas de que estamos no caminho certo e que, através dos erros, conseguimos aprender. Percebi que não é por estar a guiar os alunos para um outro pensamento, que lhes estou a retirar a sua autonomia ou que lhes estou a dar a resposta, simplesmente, muitas vezes, precisamos de uma linha orientadora na nossa vida e o mesmo acontece durante estes momentos.

v) *Ensino Exploratório*

Algo que apostámos, mais concretamente no 4.º ano, foi no Ensino Exploratório. No entanto, tivemos este primeiro contacto ainda na Prática Pedagógica com o 1.º ano. Isto porque, na Unidade Curricular de Matemática e Resolução de Problema, inserida no plano de estudo do 1.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-nos proposto a criação de um problema que implementássemos na prática, sendo que, posteriormente, escreveríamos um artigo (não publicado) acerca da nossa experiência, com evidências dos alunos¹¹. Apesar da implementação, esta sofreu diversas alterações, já que a primeira vez não correu como esperado.

Com o 4.º ano tivemos uma experiência bastante diferente a do 1.º ano, já que os alunos, todas as semanas, resolviam o *Matematrix* – projeto desenvolvido pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais –, pelo que se juntavam em pequenos grupos e discutiam uma possível estratégia de resolução, enquanto no 1.º ano isso não acontecia. No entanto, percebemos que faltava algo aos grupos: procurar mais do que uma estratégia de

¹¹ Este artigo deu origem a uma comunicação num evento científico (IPCE 2023), com publicação em Livro de Atas (no prelo).

resolução e ouvir a ideia do outro, ainda que esteja errada. Desta forma, decidimos que todas as quartas-feiras, já que tínhamos 2 horas e 30 minutos destinadas à componente letiva de matemática, estas seriam dedicadas ao Ensino Exploratório, com o intuito de trabalhar estas duas componentes – estratégias de resolução e respeitar o outro. Neste sentido, e ainda que fossem 2 horas e 30 minutos destinadas à resolução de problemas, procurávamos criar propostas que se interligassem com outros conteúdos, tal como mencionado anteriormente, – como por exemplo, interligamos o conteúdo das horas com o 25 de Abril¹².

Tal como Boavida et al. (2008) afirmam, a resolução de problemas tem vindo a ser cada vez mais reconhecida como relevante na Matemática escolar. Apesar de existir este reconhecimento, diversos estudos mencionam que o nível dos alunos face a este tipo de tarefas não são de sucesso. Deste modo, os autores supramencionados consideram ser fulcral a planificação de experiências diversificadas, para que os alunos possam desenvolver a sua capacidade de resolução de problemas, de forma que os seus conhecimentos, capacidades e atitudes neste âmbito se traduzam ao nível da sua literacia matemática e do seu pensar matematicamente.

De modo que estivéssemos bem preparadas para o momento de ensino exploratório, procurámos perceber qual o papel do professor aquando deste momento. Assim, e indo ao encontro de Canavarro (2011), o professor deve apresentar a tarefa e gerir o tempo, isto é, informar os alunos de que a aula irá decorrer em três momentos diferentes: a *introdução da tarefa*, trabalho em grupo, a *discussão das resoluções dos grupos* e a *realização das conclusões finais*. Neste sentido, aquando do momento de trabalho em grupo, o professor deve circular pela sala e desafiar os alunos, impondo-lhes ritmo, contagiando-os/entusiasmando-os, recolhendo informações e registando as respostas dos diferentes grupos. De seguida, cabe ao professor organizar a melhor forma de realizar a discussão matemática, tendo também em conta o que antecipou previamente enquanto planificava e o que observou dos diferentes grupos (Canavarro, 2011). Nesta sequência,

o professor deve ter sempre presente que ao circular pelos alunos ou grupos, mais do que lhes dar respostas, é importante recolher informação de como estão a

¹² Vide Anexo VII

trabalhar e que ideias matemáticas estão a explorar, da sua diversidade e validade matemática. O professor poderá ter vantagem em tomar umas notas breves sobre as produções matemáticas que vai observando nos alunos, nomeadamente sobre erros ou ideias erróneas que identifica e que importa discutir no colectivo, ou outros aspectos que considere de interesse. (Canavarro, 2011, p.13-14)

Posto isto, inicia-se a discussão em grupo, sendo que a nossa turma de 4.º ano, no início, tinha bastante dificuldade em explicar o processo. Ou seja, de modo que se inicie uma discussão em grande grupo, segundo Canavarro (2011), o professor seleciona as resoluções importantes a partilhar – nomeadamente, resoluções que apresentem um erro recorrente, que se distingam e acrescentem compreensão, que apresentem diferentes estratégias, com representações matemáticas diversas, entre outras –, de modo a promover a apresentação de diversas ideias matemáticas. Foi a partir da ideia de Canavarro (2011) que nós escolhíamos qual a ordem de partilha, seguindo, por norma, os critérios apresentados acima, do mais simples para o mais complexo ou do mais desorganizado para o mais organizado, como foi o caso da Tarefa “A Viagem da Presidente Ursula”¹³. Isto porque um dos tópicos que queríamos discutir com os alunos era como nos organizamos para resolver problemas matemáticos, já que houve grupos que tiveram dificuldade em perceber quantos caminhos tinham, por estarem a resolver em três folhas diferentes, enquanto quem resolver em apenas uma, teve mais facilidade.

Indo ao encontro da ideia supramencionada, para além de selecionar as resoluções, o professor deverá sequenciá-las, de modo que este percurso de exploração seja o mais adequado à turma (Canavarro, 2011). Posteriormente ao referido, é importante surgir uma discussão na qual se atentem as características das diferentes resoluções, pelo que o professor deverá convidar os alunos a analisar, comparar e confrontar as diferentes resoluções apresentadas, identificar o que têm de semelhante ou de distinto, quais são as potencialidades e mais valias de cada uma delas, esperando que desta meta análise retirem heurísticas para abordar tarefas futuras (Canavarro, 2011, p.16). Se compararmos as primeiras vezes de partilha com as últimas, podemos observar uma verdadeira evolução,

¹³ Vide Anexo VIII

já que, inicialmente, nós – par pedagógico – precisávamos de questionar tudo, ou seja, o que significava um número, o porquê, entre outras questões. Porém, nas últimas intervenções, praticamente que não questionávamos nada, visto que os alunos partilhavam de forma clara todo o processo, incluindo se trabalharam bem em grupo ou não e se não, o porquê. Mesmo durante o momento de trabalho autónomo, os grupos já sabiam que tinham de apresentar todos os cálculos e que mesmo que não escrevessem mais do que uma estratégia de resolução, no momento de partilha, sabiam explicar o porquê de não o terem feito ou, por vezes, apresentavam-na apenas oralmente.

Considero que o nosso à vontade com estes momentos de Ensino Exploratório deveu-se a toda a investigação realizada, já que tivemos bastante dificuldade em trabalhar nestes moldes com o 1.º ano. Com esta turma, houve uma dificuldade extrema de interpretação do enunciado por parte dos alunos e, apesar de ter existido um trabalho prévio, tanto de antecipação de respostas, como de possíveis dificuldades por parte dos alunos e, ainda, do *feedback* que o professor poderia dar nesses casos, as dificuldades dos alunos persistiram. Desta forma, procurou-se adaptar o problema¹⁴, mantendo-se os princípios matemáticos e os objetos inerentes. Assim, e ainda que se tenha mantido o desafio – a resolução de um problema, só por si, contém um elevado grau de desafio – optou-se por trabalhar com números já usuais na sala de aula, algo não realizado no primeiro enunciado. Para além do mais, procurou-se, também, reduzir o número de questões, de forma que os alunos pudessem ter mais tempo durante a resolução do mesmo e se sentissem motivados durante o processo de aprendizagem, visto que, por não conseguirem responder a todas as questões, as crianças revelaram estar frustradas.

Indo mais longe, de forma a facilitar a compreensão do enunciado do problema – algo que se tinha demonstrado ser o fator desencadeador das restantes dificuldades –, procurou-se realizar uma das estratégias citadas por Boavida et al. (2008): simulação/dramatização. Deste modo, os adultos simularam uma viagem de comboio por diferentes estações, recorrendo a outros números de passageiros. À medida que este processo decorreu, o interesse e a motivação das crianças foi bastante visível, uma vez que todas queriam entrar no comboio (e.g.: G. 7A.: “Eu também quero entrar no comboio!”). Neste sentido, quando a simulação terminou, os adultos questionaram os

¹⁴ Vide Anexo IX

alunos sobre o que tinha acontecido, de forma a perceber se o grupo compreendeu o exercício inerente à resolução do problema (e.g.: J. 6A.: “Primeiro o comboio tinha 3 pessoas. Depois entraram mais 3. Depois saiu o M. E depois entraram mais 2 pessoas. No final estavam 7 pessoas no comboio.”).

Só quando tínhamos assegurado o entendimento dos alunos face ao problema, é que passamos, efetivamente, a explicar como iria decorrer o momento. Devido a estas dificuldades sentidas com 1.º ano, quando procurávamos realizar com o 4.º ano, tínhamos em atenção se todos os grupos tinham percebido efetivamente o que era para fazer. Através das alterações de enunciados e da constante utilização do ensino exploratório em sala de aula, foi possível sentir-me cada vez mais confiante aquando destes momentos, pelo que sabia o que fazer *à priori* – para que alunos conseguissem uma melhor interpretação do problema –, o que observar, qual o *feedback* que poderiam dar e como organizar todas as ideias presentes.

Considero ser fulcral a apresentação de tarefas utilizando a abordagem do ensino exploratório da Matemática recorrentemente, tendo em conta o facto de que este necessita de tempo e de continuidade, de modo que o professor consiga aperfeiçoar a sua prática e para que os alunos possam usufruir das suas possibilidades e potencialidades: aprender conteúdos e formas de produção de conhecimento matemático no contexto do qual fazem parte.

Posto isto, é de salientar toda a importância do papel do professor durante estes momentos de resolução de problemas, já que, através do seu questionamento, este estimula e valoriza os raciocínios dos alunos, procurando sempre que sejam claros e objetivos na comunicação das suas estratégias e conclusões matemáticas.

vi) *Gestão de grupo*

Uma das maiores dificuldades que senti ao longo das Práticas Pedagógicas, foi a gestão de grupo, sendo que no 4.º ano foi mais acentuado. Enquanto no 1.º ano, a turma inicialmente tinha dificuldades em manter-se calada, por exemplo, enquanto nós explicávamos algum conteúdo, ao fim de cerca de sete semanas, ou seja, mais ou menos, a meio da PES, o grupo passou a ser mais respeitador. Contudo, sinto que com o 4.º ano, foi exatamente o oposto. À medida que os dias passavam, as faltas de respeito eram mais recorrentes, fosse connosco, fosse com os colegas. Acredito que o mesmo possa ter sido por duas situações: (1) pelo facto de sentirem que não merecemos o mesmo respeito que

têm à professora titular, e, (2) pelo facto de estarem cansados, já que o ano letivo se prolongou até ao final do mês de junho. Lopes (2009) afirma que o primeiro dia de aulas é fulcral na prevenção de comportamentos indesejados, pelo que os docentes devem transmitir a ideia de que as aulas têm um objetivo, que o tempo disponível é para trabalhar os conteúdos, onde estes são responsabilizados por terminarem as suas tarefas e que há tempo para tudo (brincar e trabalhar). Sinto que este foi o maior desafio para mim ao longo da PES, até porque todos os dias tínhamos conversas sobre o comportamento e se eles achavam que se estavam a comportar bem, no entanto, eles voltavam a repetir as faltas de respeito e acabei por me tornar na professora que não queria ser – a que diz aos alunos para saírem da sala por estarem a destabilizar. Sempre acreditei que não o ia fazer, no entanto, sinto que fui levada ao limite e quando percebi que não tinha mais estratégias para conseguir controlar o grupo, a única opção que me ocorreu foi dizer que se não parassem, teriam de sair da sala. Ainda assim, percebi que esta estratégia não tinha resolvido o problema, visto que embora mostrassem arrependimento no próprio dia, no dia seguinte, a conversa era a mesma, pelo que este foi o maior desafio do 4.º ano, ou seja, conseguir uma boa gestão, sem perder a noção do que estava a fazer, isto é, manter-me fiel ao que me fazia sentido.

Acredito que uma boa gestão de turma vem com o tempo, conhecimento sobre a mesma e autoconhecimento. Permitir-mo-nos saber quem somos, irá fazer com que as decisões que tomamos sejam feitas com consciência e não apenas porque vimos e/ou ouvimos. Cada grupo é um grupo, cada turma é uma turma e cada criança é uma criança e o que resultava com a minha turma de 1.º ano, não resultava com a de 4.º ano e não foi por falta de experiência. Houve estratégias iguais que foram aplicadas e que não resultaram, mas percebi que precisava de os conhecer melhor. Estava tão focada em ter uma turma que conseguia realizar os trabalhos autonomamente, sentados e em silêncio que, por vezes, me esqueci que estava a focar em mim e não neles, ou seja, no que eu conseguia controlar. Foi nesse sentido que percebi que eles não precisavam de realizar todas as tarefas na sala, até porque não é este o único ambiente de aprendizagem – toda a escola o é. Percebi que se pedisse ao 4.º ano para escreverem um texto sentados na sala, este iria demorar mais tempo do que o planejado e que se iriam distrair com o colega do lado. Assim, experimentámos realizá-lo no espaço exterior – debaixo do telheiro da escola – e, a partir daí, nunca mais o fizemos entre quatro paredes, sendo que o entusiasmo deles aumentava, pelo que mesmo a partilha oral dos seus trabalhos com os colegas aumentava,

contrariamente aquando era realizada na sala. Muitas vezes os professores tendem a realizar as tarefas num ambiente seguro e que sabem que conseguem controlar, mas se nunca experimentarem sair da sua zona de conforto, nunca saberão como é que poderia correr se arriscassem. A verdade é que quando realizámos tarefas no espaço exterior, senti-me muito nervosa pela gestão de grupo, mas, mais tarde, percebi que não precisava disso. A turma sabia que se não colaborasse, esses momentos iam terminar e teriam de regressar à sala, pelo que acredito que eles perceberam que se queriam continuar naqueles moldes, teriam de efetivamente trabalhar.

Ainda que o 4.º ano fosse uma turma empenhada, não foi fácil de gerir os seus comportamentos, mas a verdade é que nenhuma turma irá ser o dito “certinho” e “bem comportada”, até porque faz parte das crianças perceberem os seus limites – “fronteiras percebidas a não serem ultrapassadas nos comportamentos sociais, no respeito por si mesmo e pelo outro” –, especialmente com alguém novo na sala, neste caso nós, as estagiárias, que só conheciam há poucos meses (La Taille, 1999, como citado em Oliveira, 2014/2015, p.7).

vii) Considerações finais

Perante tudo o que foi mencionado anteriormente, o 2.º ano do Mestrado foi, também ele, rico em muitas aprendizagens. Não foi um ano fácil, houve muitas adaptações e uma maior consciência do impacto que o bem-estar relacional e o alinhamento pedagógico das equipas têm nos nossos processos de desenvolvimento e aprendizagem (crianças e adultos). Foi nesse sentido que escolhi a frase de Fernando Pessoa, para descrever o meu percurso ao longo da Prática Pedagógica e todas as dúvidas e questões que tive, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico: “Que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou?” (Pessoa, 1994, p.252). Sinto que evolui bastante em cada contexto e que isso se deveu tanto a quem se cruzou comigo, como a todo o meu trabalho, juntamente com o meu par pedagógico, e às reflexões e avaliações realizadas, percebendo, assim, qual o rumo a seguir. Ainda que seja um trabalho exigente – ser professor –, é um trabalho que recompensa, no entanto, só nos é possível evoluir se prestarmos atenção a quem está à nossa volta – alunos e equipa educativa – e, essencialmente, se trabalharmos em prol das crianças, do seu bem-estar e aprendizagem.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Nesta segunda parte do relatório apresenta-se o estudo realizado em contexto de Jardim de Infância. Este, que diz respeito às interações entre pares, na área da casinha, partiu de um interesse, revelado ao longo do meu percurso académico, acerca da organização do espaço no jardim de infância. Ainda que o foco do estudo seja as interações entre pares, procurei juntá-lo com o meu interesse prévio.

Desta forma, numa primeira fase, dar-se-ão a conhecer o aprofundamento teórico em torno dos conceitos principais da temática em estudo, numa segunda fase, apresentar-se-ão os processos metodológicos desenvolvidos e, numa terceira fase, a apresentação, análise e discussão dos resultados. No final dar-se-ão a conhecer as considerações finais e limitações do estudo.

1. AS INTERAÇÕES ENTRE PARES NA ÁREA DA CASINHA

Neste ponto 1 abordam-se as interações entre pares na área da casinha, situando-as no espaço da sala de atividade em contexto da Educação de Infância. Numa fase inicial, faz-se a distinção entre espaço e ambiente educativo e reflete-se sobre os aspetos a valorizar quando se equaciona a organização deste contexto de aprendizagem e sobre a sua importância no desenvolvimento/aprendizagem das crianças. Posteriormente, aborda-se o espaço da área da casinha, revelando a sua importância no desenvolvimento do jogo simbólico e das interações entre pares. Por fim, aprofundam-se as interações entre pares em contexto de Jardim de Infância, distinguindo interação verbal de interação não-verbal.

1.1. ORGANIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADE EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Ao longo dos últimos anos, diversos são os investigadores que têm estudado a relação entre o espaço e o desenvolvimento e aprendizagens das crianças (Barbosa & Horn, 2001). Roldão (2006) afirma que o educador deve organizar o espaço e materiais de forma a estimular o desenvolvimento/aprendizagem das crianças. Para Lopes da Silva et al. (2016), cabe ao educador organizar o espaço educativo e, para isso, sugerem que o educador observe o grupo de crianças (seja através da escuta das suas vozes e/ou da análise das suas produções ou participação) e atribua significado à sua ação (perceber

porque intervém da forma como o faz, para quem o faz e quais as suas intencionalidades educativas).

Em contexto educativo, espaço e ambiente são, muitas vezes, entendidos como sinónimos. Forneiro (1998, p.232) aborda o espaço o “local caracterizado pelos materiais, objetos, equipamentos”. Lopes da Silva et al. (2016, p.5), “Considera-se o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes.” Zabalza (1998) vai mais longe, afirmando que o ambiente pode ser considerado um educador se estiver organizado e equipado de forma a ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças. De acordo com Forneiro (1998), podem-se equacionar quatro dimensões do ambiente: i) ambiente físico (condições estruturais e organização dos materiais); ii) ambiente funcional (forma como o espaço é utilizado e qual a sua intencionalidade); iii) ambiente relacional (interações presentes no espaço, ou seja, como são respeitadas as regras de utilização do espaço e como as crianças interagem nos espaços) e iv) ambiente temporal (organização do tempo/momentos em que são utilizados os diferentes espaços). Horn (2004, p.28) complementa o autor supramencionado, afirmando que “É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente.” Post e Hohmann. (2011) afirmam que se um espaço for bem pensado, as crianças desenvolvem-se a nível físico, linguístico, cognitivo e social.

De acordo com Cunha (2013), espaço é um local que estimula e permite às crianças aprenderem, não existindo uma única forma de o organizar. A sua organização dependerá das características e necessidades das crianças do grupo. Neste sentido, defende-se que o espaço deve ser flexível, para que possa “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p.12). Ceppi e Zini (2013) corroboram os autores supramencionados, acrescentando que o espaço da sala de atividades deve estar disponível para ser alterado e transformado, seja em termos de recursos materiais ou de recursos humanos – adultos e crianças –, ao longo do ano letivo. Estas alterações devem ser contínuas indo ao encontro dos interesses e necessidades de quem no espaço convive. Desta forma, a organização da sala de atividades deve ter em conta as experiências e vivências, tanto das crianças, como dos adultos (Ceppi & Zini, 2013; Lopes da Silva et al., 2016).

Segundo Horn (2004, p.24), os espaços raramente respondem aos interesses e necessidades das crianças, já que são “pensados principalmente para que todas as atividades girem em torno do adulto.”. Para Cardona (1999), as salas devem estar organizadas de forma que as crianças possam tomar decisões acerca das atividades que querem realizar. Pelo que Barbosa (2006, p.135) menciona,

o espaço físico opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas e subjetivas das crianças. Ao mesmo tempo, impõe limites ou abre espaço para a imaginação dos adultos que criam ambientes (com auxílio das crianças) ricos e desafiantes, onde todos tenham a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, ampliando suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos.

Horn (2004) afirma que o espaço da sala de atividades, ao estar organizado por cantos ou zonas semiabertas, pode fazer com que seja mais fácil para o educador gerir o grupo de crianças, já que consegue observar todas as suas ações. Já Hohmann et al. (1995, p.51) argumentam que o facto da sala estar dividida por áreas, ajuda “as crianças a ver quais as opções possíveis, pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e oportunidades de trabalho.”. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a criação de diferentes áreas na sala, com materiais destinados a essas mesmas áreas, irá permitir e facilitar a construção de aprendizagens significativas. Horn (2004, p.25) refere que esta organização da sala, “não garante uma atuação descentralizada por parte do adulto e, consequentemente, a construção da autonomia pela criança”, já que, o facto de permitir às crianças que “escolham seus materiais, desenvolvam competências ao realizarem atividades por sua iniciativa e fiquem sozinhas, não garante, por si só, uma atitude emancipatória.” Passos (2016, p.11) vai mais longe, afirmando que

Um local espaçoso permite à criança a deslocação e o livre movimento, a variedade de materiais permite a sua exploração e por sua vez possibilita diferentes utilizações. Um espaço organizado permite que se saiba exatamente onde as coisas se encontram quando precisamos delas, de maneira a que não se desinteressem ou cansem.

De acordo com Cunha (2013), não só a organização da sala por áreas possibilita a realização de aprendizagens, também os materiais têm um papel fulcral neste processo – se o espaço não tiver materiais motivadores e diversificados, que possam ser explorados de diferentes formas e utilizados por um largo número de crianças, equacionar apenas a organização não é suficiente (Hohnmann & Weikart, 2011; Portugal, 2012; Post & Hohmann, 2011). As crianças têm o papel mais importante no seu processo de ensino-aprendizagem, pelo que precisam de saber onde é que os materiais que querem explorar se encontram, quais as suas funções e utilidades. Neste sentido, os materiais devem estar “organizados de uma forma lógica, devidamente identificados, para que a criança os consiga encontrar e arrumar facilmente, sem necessitar da interferência do adulto” (Cardona, 1999, p.9). Zabalza (1998) defende que quando um educador pensa na organização do espaço, deve ter em mente um outro aspeto para além da aprendizagem/desenvolvimento da criança – deve procurar criar um ambiente no qual a criança se sinta segura (sentindo-se segura, sem medo, a criança irá envolver-se no ambiente).

Forneiro (1998) refere que, quando um educador considera um espaço desafiador e provocador de aprendizagens e interações por parte das crianças, este deve ter a possibilidade de ser transformado, pelo que “os móveis devem ser flexíveis, os objetos e os materiais devem estar diretamente relacionados às situações imprevisíveis que ocorrem ao longo da jornada de trabalho e que não foram necessariamente planeadas” (Horn, 2004, p.28). Lopes da Silva et al. (2016, p.24), defendem que é importante que um educador se aproprie das oportunidades que um ambiente proporciona e que “planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários.” Para Oliveira-Formosinho (2013), cabe ao educador observar e fazer da observação um instrumento de recolha de dados, para que possam alterar as áreas de interesse e/ou materiais, indo sempre ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Segundo Barbosa (2006), a existência e variedade de materiais, permite uma exploração por parte das crianças que poderá criar novas atividades em pequenos grupos. É neste sentido que a autora supramencionada afirma

A existência de um amplo repertório de materiais escolhidos pelos educadores, adequados às crianças, é um elemento que pode ampliar a variedade das atividades das rotinas, dar tranquilidade ao educador para poder criar novas ações e não

repeti-las, fazer com que as crianças possam estar mais envolvidas nas suas ações, realizando brincadeiras coletivas e individuais. (*ibidem*, p.164)

Assim, os materiais são vistos como um meio de interação entre pares, pelo que “constroem modos de ser, modos de se identificar socialmente, modos de pensar, de solucionar problemas.”. (Barbosa, 2006, p.165)

À luz dos diferentes modelos curriculares na educação de infância, a organização do espaço tem sempre o mesmo foco: o interesse da criança. Na impossibilidade de abordar todas as abordagens pedagógicas, métodos e modelos, apenas se irá focar em seis: pedagogia-em-participação, abordagem *High-Scope*, abordagem *Reggio Emilia*, Movimento da Escola Moderna Portuguesa, método *Montessori* e, por fim, método *Waldorf*. No que diz respeito à pedagogia-em-participação, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p.43) afirmam que o processo de pensar o espaço é progressivo, pelo que tem como principal objetivo “a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas.” Neste sentido, o espaço não é permanente e procura-se adaptar às propostas e projetos desenvolvidos ao longo do ano, sendo que deve integrar as produções das crianças. Desta forma, nesta abordagem, a

disponibilização e utilização dos materiais é pensada a montante e a jusante. A montante é pensada em coerência com a teorização educacional que sustenta a perspetiva pedagógica, a jusante com base na reflexão avaliativa sobre como os materiais utilizados têm sustentado no quotidiano a coerência praxiológica. (*ibidem*, p.46)

Na abordagem *High-Scope*, assim como na pedagogia-em-participação, o espaço não é estático, não tendo um modelo único. No entanto, a organização do espaço é feita por áreas “áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo *High-Scope*.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.85).

Pela perspetiva da abordagem *Reggio Emilia*, Lino (2013) menciona que o espaço está pensado para que tanto as crianças, como os professores e os pais sintam que estão em

casa, pelo que este é pensado cuidadosamente. À semelhança da abordagem anterior, as salas de atividades estão organizadas por áreas e a divisão “áreas é feita com equipamentos e materiais que possibilitam a visibilidade do espaço global da sala, favorecendo as interações e a comunicação entre as crianças e entre estas e os adultos.” (*ibidem*, p.121). Com isto, os materiais são escolhidos e organizados cuidadosamente (em recipientes transparentes, ao alcance das crianças), pelos adultos, tendo em conta os interesses e necessidades do grupo (*ibidem*).

No que diz respeito à proposta do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, a organização do espaço é realizada tendo em conta seis áreas, havendo uma área no centro da sala, destinada ao trabalho coletivo (Niza, 2013). Neste sentido, este modelo curricular tem como objetivo aproximar as áreas à realidade – “sociedades adultas” –, utilizando materiais verídicos. Desta forma, é evitado “ambientes de educação com miniaturas pela sua condição infantilizante” (*ibidem*, p.151).

À luz do método *Montessori*, quando um educador organiza um ambiente, este deve ter em perspectiva diversos fatores: o material disponível, o papel do adulto, a valorização da autonomia das crianças, da individualidade de cada uma e a forma como o espaço é desenhado. É a partir desta perspectiva que as crianças desenvolvem potencialidades humanas, tornando mais ágeis as suas capacidades, o que, por consequência, se tornam mais independentes e confiantes (Abreu, 2021; Oliveira et al., 2022). Nesta sequência, os materiais disponibilizados, incluindo a mobília disposta, pretendem estimular os sentidos das crianças, através do movimento e trabalho manual, isto é, contornar, encaixar, empilhar e sentir. As crianças, ao repetirem estes gestos, desenvolvem o seu foco e concentração, fortalecendo a capacidade cognitiva (*ibidem*). Oliveira et al. (2022) acrescenta que a sala de atividades se encontra organizada, por norma, em quatro partes: materiais práticos, materiais relacionados com a linguagem, materiais de matemática e materiais sensoriais (do mais abstrato ao mais específico).

Relativamente à organização do espaço tendo em conta o método *Waldorf*, o educador deve ter sempre em conta o contacto com a natureza (Brandão & Reis, 2018). As escolas que se regem por este método reforçam o contacto das crianças com o meio que as rodeia, pelo que a sala está organizada de forma simples, que permita este contacto, com elementos naturais, mas que vão ao encontro da faixa etária pretendida (Haywood & Getchell, 2014; Lanz, 2000).

1.2. A ÁREA DA CASINHA

Lopes da Silva et al. (2016) e Rigolet (2006) afirmam que a área da casinha é das áreas mais escolhidas por crianças em idades de jardim de infância. É nesta área que as crianças desenvolvem a sua criatividade, brincam, imaginam e interagem com o outro. Tendo sido criada com o intuito das crianças expressarem os seus sentimentos e ideias, Hohmann e Weikart (2011, p.187) mencionam que

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

Na perspetiva de Kowalski (2020, p.131), a áreas da casa no Jardim de Infância facilita a emergência do jogo dramático e esta experiência “[...] valoriza a experiência da representação criativa da relação sensível e racional que a criança tem com a realidade que a envolve.”.

Na perspetiva de Horn (2004) e Oliveira-Formosinho (2013), as crianças que se dirigem para a área da casinha, estão imersas na sua vida familiar, pelo que recriam o seu dia-a-dia em casa, na escola. Neste sentido, Spodek e Saracho (1998) acreditam que é nesta área que as crianças têm mais facilidade em criar um jogo dramático, sendo que, para isso, estas devem ter ao seu dispor recursos (e.g.: adereços) que lhes permitam recriar as mais diversas situações (Niza, 2013). Na casinha, as crianças

Planeiam a brincadeira, deixando a trama e os diálogos evoluírem. A brincadeira dramática é um meio importante de expressão para as crianças pequenas, pois, através dela, elas testam suas ideias, dão expressão a seus sentimentos e aprendem a trabalhar com outras quando negociam as diferentes situações sociais (Spodek & Saracho, 1998, p.221).

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016, p.52), o jogo dramático é considerado “uma forma de jogo simbólico”, uma vez que este último se caracteriza por “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.” Já o jogo dramático é quando uma criança “assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos.”.

Ainda que as crianças possam realizar o jogo simbólico sozinhas, estas podem, também, interagir com o outro, havendo uma distribuição de papéis a representar, construindo, em conjunto, “um “enredo” ou narrativa, que vai sendo livremente interpretado e construído pelos intervenientes” (Lopes da Silva et al., 2016, p.52). Bomtempo (2013) afirma que através do jogo simbólico as crianças realizam a “ponte” entre o que é real e o que é imaginado, desenvolvendo-se a nível emocional e social. Ao brincar, as crianças, descobrem-se a si e ao outro, alargam as suas formas de comunicação (verbal e não-verbal), expressam as suas emoções e sentimentos e procuram equilibrar os seus conflitos internos (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, a criança recorre a regras de comportamento social (ou seja, o que é esperado delas sem conhecerem a reação dos seus pares face aos seus comportamentos) e apropria-se “da palavra e do gesto de outrem; exercitando a sua consciência crítica; age como se fosse a personagem que interpreta, cruzando-se e cada vez mais se encontrando com o outro na interação” (Courtney, 1990, como citado em Kowalski, 2020, p.131).

Na área da casinha, as crianças trabalharam cooperativamente, já que procuram auxiliar o outro nos seus pedidos. Assim, através da interação entre pares, as crianças desenvolvem a sua criatividade e apropriam-se das suas reações (Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016).

Para que as crianças possam recriar possíveis situações, é fulcral terem à sua disposição materiais e recursos, de modo a facilitarem a sua expressão e comunicação. É a partir da “manipulação livre de instrumentos e materiais” que a criança começa o processo de “familiarização com os recursos disponíveis para sua expressão” (Gomes, 2001, p.109). Para isso, o educador deve procurar observar e dialogar com o grupo de crianças, para que consiga perceber os interesses do grupo e ampliar as suas dramatizações (Lopes da

Silva et al., 2016). Assim, poderá colocar materiais (e.g. materiais estruturados e não-estruturados) que fazem parte do cotidiano da criança, já que “quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição na sua experiência mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, maior será a sua atividade imaginativa.” (Vygotsky, 2012 p.33).

1.3. AS INTERAÇÕES ENTRE PARES EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016, p.24), no contexto de jardim de infância, as crianças estão inseridas num ambiente de socialização, no qual “a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas.” Para que as crianças interajam entre si, Bruce e Hansson (2011) consideram que as crianças precisam de comunicar entre si, procurando ser compreendidas e entendidas mutuamente. Richter e Barbora (2010) e Singer (2016) mencionam, ainda, que as crianças, quando apresentam um elevado interesse pelos seus pares, comunicam e interagem com estes. Desta forma, ao socializarem, desenvolvem a construção do “eu” com os outros (Heathcote & Bolton, 1995; Malrieu, 1996, como citados em Kowalski, 2020).

Para Borsa (2007) e Rubin et al. (2006), o conceito de interação pode-se definir como todas as trocas, entre dois sujeitos, com alguma duração. Lopes da Silva et al. (2016, p.24) mencionam que, na Educação Pré-Escolar, através do grupo, proporciona-se um “contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos.” Para Hay et al. (2009, como citado por Singer, 2016, p.112), só quando os pares revelam envolvimento mútuo, “explicit communicative acts, sensitivity to the behaviour of the partner, and coordination of actions with those of the partner” é que se trata, verdadeiramente, de uma interação entre pares.

Tal como é mencionado por Asher e Coie (1990, como citado em Gomes, 2016), durante a Educação Pré-Escolar, as crianças tendem a formar amizades com aqueles que apresentem comportamentos positivos, sendo que, caso contrário, elas rejeitam os pares, não desenvolvendo brincadeiras com eles. Gomes (2016) e Hay et al. (2004) afirmam que através das relações interpessoais entre pares positivas, as crianças podem desenvolver competências sociais, cognitivas e de autorregulação. Já as interações negativas podem

conduzir, anos mais tarde, a dificuldades a diferentes níveis (acadêmico, social e emocional), dificultando, por vezes, o processo de adaptação do adulto às diferentes situações a que é exposto. Desta forma, à medida que as crianças vão interagindo com os seus pares, desenvolvem uma melhor compreensão de si, construindo a sua identidade. Conforme (Hohmann & Weikart, 2011, p.64), “o desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando”.

Existem diversos fatores que podem influenciar a forma como as crianças se relacionam e interagem entre si (e.g., o grupo em que estão inseridas, a faixa etária dos pares e as características individuais de cada criança que compõe o grupo) pelo que Lopes da Silva et al. (2016, p.24) defendem que “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.”

1.3.1. Interação verbal e interação não-verbal

A interação entre pares pode ser verbal ou não-verbal (Mesquita, 1997). Em concordância, Silva et al. (2000) referem que as interações verbais dizem respeito com o ser social, enquanto as não-verbais se prendem com o ser psicológico, isto é, demonstram o que cada um sente.

Segundo Silva e Almeida (2013, p.119), “a interação verbal envolve dois ou mais sujeitos, que interagem por perguntas e respostas, mesmo sem a presença do outro, pois a pergunta ou a resposta podem ser constituídas por um só”. Já Antunes e Rocha (2009) vão mais longe, afirmando que mesmo quando são emitidos sons/vocalizações, como por exemplo, “Ahh”, continua a ser considerada uma interação verbal.

Em contrapartida, as interações não-verbais, seguindo Mesquita (1997, p.159), são uma forma comunicativa não discursiva, isto é, “um meio de interação e entendimento entre os seres humanos”, pelo que não devem ser dissociadas do seu contexto individual e social. As interações não-verbais, segundo Garcia et al. (2013), Mesquita (1997) e Miranda e Senra (2012), ocorrem através de gestos, toques, disputa/partilha de objetos, olhares, observação, imitação, expressões faciais e proximidade física.

A interação através de **gestos**, tal como é afirmado por Basei (2008), é a mais utilizada entre os pares, já que os gestos permitem ao sujeito comunicar com toda a gente. Ghirotti e Morimoto (2010) mencionam que uma interação através de gestos pode incluir movimentos realizados pelas mãos ou mesmo com o corpo todo. Alexandre e Vieira (2004) e Mitra e Acharya (2007) acrescentam que esta interação acontece quando uma criança aponta para outra ou para um objeto/local, esticando os seus braços – movimento expressivo e significativo. Ghirotti e Morimoto (2010) e Silva et al. (2000) defendem que acenar e pegar num objeto são considerados gestos, uma vez que podem ser realizados com o corpo inteiro.

Alexandre e Vieira (2004), Carozza e Leong (2021), Carvalho (1999), Garcia et al. (2013) e Piccinini et al. (2001) referem que a interação não-verbal através do **toque** ocorre quando existe contacto pele com pele (por exemplo, carícias, agressões, dar as mãos, abraços ou mesmo partilha de um objeto), durante um longo ou curto espaço de tempo. Montagu (1988) afirma que esta interação é necessária ao ser humano, sendo promotora de inter-relações.

Tal como é mencionado por Garcia et al. (2013), existe interação não-verbal, quando as crianças se encontram a **partilhar** (a partilha de objetos acontece quando uma criança, por exemplo, dá um objeto a outra) **ou a disputar** um objeto. Brownell et al (2013) mencionam que a disputa pode levar a choro, fuga ou reclamação vocal (por exemplo, uma das crianças pode pretender ficar na posse do objeto, podendo essa sua vontade resultar em agressões).

A interação através do **olhar**, de acordo com Alexandre e Vieira (2004) e Moura et al. (2004), permite perceber para quem é que a criança está, realmente, a olhar, sendo um elemento fulcral nas primeiras interações. Os autores supramencionados afirmam que este tipo de interação é mais visível quando, num grupo, existe uma criança que se afasta ou que se aproxima, já que as crianças que compõem o grupo recorrerão ao olhar para acompanhar os seus movimentos. Belini e Fernandes (2008) afirmam que o olhar suporta a comunicação, promovendo, assim, a relação com os outros.

Para além da interação através do olhar, existe, também, a interação através da **observação** (Papalia et al., 2001). Conforme Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003, p.376), a observação pode ser considerada “uma estratégia para abordar outra(s)

criança(s), para se integrar numa determinada atividade” – quando a criança observa, a sua observação revela interesse no outro.

Para Moura e Ribas (2002) a criança pode **imitar** a outra criança no sentido de procurar a interação, isto é, quando a criança imita o seu par, percebe como comunicar com o outro, apercebendo-se do seu corpo e dos outros (Papalia et al., 2001). Tal como é afirmado por Carvalho et al. (2006), quando a criança imita, não tem de ser, obrigatoriamente, uma cópia do que observou, mas sim de acordo com a sua imaginação.

No que diz respeito à interação através da **expressão facial**, Boyd e Bee (2011), Júnior et al. (1999) e Mendes e Moura (2009) referem que esta acontece desde o nascimento e revela os sentimentos e emoções da criança. Contudo, para que uma criança consiga responder às expressões da outra, é necessário que esta primeira consiga reconhecer as expressões faciais, pelo que, quando mais familiarizada a criança estiver com o seu par, mais facilmente conseguirá fazer uma leitura ajustada do outro, respondendo-lhe de forma adequada (Boyd & Bee, 2011; Mendes & Moura, 2009).

A **proximidade** entre duas pessoas permite que o vínculo que une os intervenientes se fortaleça – a proximidade faz com que haja uma menor distância entre os sujeitos (Alexandre & Vieira, 2004; Lopes & Magalhães, 2003). As crianças, normalmente, vão ao encontro de quem lhes interessa (pares), promovendo uma conexão com o outro a nível emocional (Rossetti-Ferreira et al., 2008; Rubin et al., 2006).

2. METODOLOGIA

Neste ponto apresenta-se a metodologia utilizada neste estudo, organizada em quatro tópicos: opções metodológicas, contexto e participantes, instrumentos e análise de dados e, por fim, os procedimentos.

2.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Procurando responder à questão: *que interações entre pares (K. – 6 anos; A. – 5 anos; V. – 5 anos e L. – 4 anos) surgem na área da casinha, no momento da brincadeira livre de um JI da rede pública, antes, durante e após a reorganização do espaço e da colocação de novos materiais?*, definiram-se os seguintes objetivos:

- i. Apresentar a organização do espaço/materiais da área da casinha antes, durante e após a sua reorganização espacial e material;
- ii. Identificar as interações entre pares de 4 crianças (K., A., V. e L.) na área da casinha antes, durante e após a sua reorganização espacial e material;
- iii. Refletir sobre o papel do espaço/materiais da área da casinha nas interações estabelecidas entre pares.

Face a esta questão/objetivos, assumiu-se a realização de um estudo de índole qualitativa, assente no paradigma interpretativo (Triviños, 1987, como citado em Lara & Molina, 2011). De acordo com Sousa e Baptista (2014, pp.56-57), a metodologia qualitativa “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores”, pelo que utiliza “procedimentos interpretativos, não experimentais”. Para além de dados qualitativos, o estudo integra dados quantitativos, uma vez que se procurou esclarecer e interpretar as informações recolhidas contabilizando o número de interações entre pares. De acordo com Reis (2022), podem-se traduzir opiniões e informações em números com o intuito de os classificar e analisar.

2.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES

O estudo desenvolveu-se no âmbito da Prática Pedagógica em Jardim de Infância, numa instituição de carácter público, situado nos arredores de Leiria. O grupo era constituído por 25 crianças (13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os três e os seis anos, acompanhadas por uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa. Destas 25 crianças, 20 eram portuguesas, 3 brasileiras, 1 marroquina

e 1 angolana. Os interesses do grupo, identificados ao longo da PP, prendiam-se com os jogos de chão – blocos de madeiras e peças de encaixe, jogos de mesa – puzzles de madeira e jogo da memória e propostas que envolvessem desenhar e pintar. Ao nível das dificuldades, o Projeto Curricular de Grupo (da autoria das Educadoras de Infância do Jardim de Infância onde foi realizado o estudo) afirmava que estas se situavam no campo relacional, na capacidade de concentração e na expressão oral. Os intervenientes educativos desenvolviam, maioritariamente, a componente letiva numa sala dividida por áreas: área do tapete, área da casinha, área dos jogos de mesa, área dos trabalhos manuais e área do computador, bem como no espaço exterior da instituição.

No início da Prática Pedagógica, ou seja, antes da reorganização do espaço, a área da casinha encontrava-se a um canto da sala, dividida em duas zonas – zona da cozinha e zona do quarto. A primeira continha uma bancada de cozinha, com alguardar embutido e três círculos pretos que remetiam para o fogão, e um móvel que era composto pelos materiais destinado a esta zona (como, por exemplo, alimentos de plástico e louça de plástico). Já a zona do quarto era composta por uma cama pequena, bonecos, mantas, um carrinho de bebés e uma mesa de cabeceira, que continha dois telefones e uma escova de cabelo. Junto à zona do quarto encontrava-se um espelho e no centro da área da casinha havia uma mesa redonda de madeira e bancos redondos do mesmo material.

Das 25 crianças do grupo selecionaram-se como participantes para este estudo as 4 crianças que manifestavam interesse sistemático e continuado pela brincadeira na área da casinha nos momentos de brincadeira livre. Este interesse foi observado e registado ao longo de cerca de duas semanas antes do início do estudo (semana 7 e 8 da Prática Pedagógica) – observou-se (e registou-se) quais as crianças que mais frequentavam a área da casinha. Esta fase (denominada fase 0) foi importante para aferir os participantes numa lógica de amostragem por conveniência. De acordo Sousa e Baptista (2014, p.77), uma amostra de conveniência ocorre quando “os elementos da amostra são escolhidos por uma questão de conveniência...Deste modo, o processo amostral não garante que a amostra seja representativa, pelo que os resultados desta só se aplicam a ela própria.”

A partir desta observação (fase 0) percebeu-se que as 4 crianças que manifestavam mais interesse, na área da casinha, eram do sexo feminino (K. 6 anos, A. 5 anos, V. 5 anos e L. 4 anos), 2 de nacionalidade portuguesa (criança V. e criança L.) e 2 de nacionalidade brasileira (criança K. e criança A.). Em termos gerais, quando estas crianças se

encontravam juntas na área da casinha, brincavam repetidamente às mesmas brincadeiras, estabelecendo interações entre si (e.g., brincar aos pais e filhos, aos professores e alunos, aos médicos) e negociando o brincar em concordância e, também, em desconcordância (e.g., querem utilizar o mesmo objeto, ao mesmo tempo, e/ou não quererem partilhar).

A Criança K. (6 anos) e a Criança A. (5 anos) tinham laços familiares entre si, eram primas, pelo que chegavam, maioritariamente, juntas à escola e saíam à mesma hora. Ainda que a Criança A. (5 anos) apresentasse dificuldades ao nível relacional e de autorregulação emocional (e.g., em situações de disputa de materiais, por vezes, escalava para agressão física, como empurrar e bater) relacionava-se, maioritariamente, com a Criança K., brincando no mesmo espaço desta. Contudo, interagia, também, com outras crianças do grupo, ainda que resultasse, por vezes, em conflitos (e.g., quando uma criança não concordava com ela, a Criança A. começava a gritar, a chorar ou a bater com o pé no chão). A Criança K. (6 anos) e a Criança V. (5 anos) relacionavam-se e comunicavam com facilidade com as restantes crianças do grupo, pelo que, em momentos de discórdia, optavam por se afastar do conflito ou procurar uma postura de imparcialidade. Já a Criança L. (4 anos), relacionava-se, principalmente, com crianças do sexo feminino, sendo que, quando exposta, por exemplo, em situações de grande grupo, ficava tímida, não comunicando (e.g., não respondia ao que lhe era pedido). No entanto, quando se encontrava em pequenos grupos, como era no caso da área da casinha, observava-se que comunicava facilmente com quem estava ao seu redor, sendo que, por vezes, apresentava momentos de conflitos, mais concretamente, de disputa de materiais (sem agressões físicas).

De referir, ainda, que a Criança A. (5 anos) e a Criança L. (4 anos) tinham irmãos e a Criança K. (6 anos) e a Criança L. (5 anos) eram filhas únicas. Todas as crianças viviam com ambos os pais, ainda que o pai da Criança L. (4 anos) se ausentasse por alguns períodos, por questões de trabalho, ficando L., nesses tempos, ao encargo da mãe.

2.3. *INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS*

Para este estudo recorreu-se à observação naturalista, à observação participante, a notas de campo e a registos fotográficos e videográficos. Tal como Guba (1978) e Wolf (1989), como citados em Bogdan e Biklen (1994, p.17) afirmam,

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc.

Conforme Sousa e Baptista (2014) afirmam, a investigação qualitativa é indutiva e descritiva, uma vez que “o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados”. Reis (2022, p.78) corrobora a ideia acima mencionada, afirmando que “O processo e o seu significado são os focos principais de abordagem. Nestas pesquisas há uma predominância de análises mais descritivas oferecendo uma melhor visão e compreensão do problema.”

Para a recolha de dados optou-se pela utilização de notas de campo, acompanhadas de registos fotográficos e videográficos. Para Campos et al. (2021), as notas de campo permitem ao investigador registar o que observa, de modo a facilitar a sua análise de dados, pelo que deve conter palavras e frases pequenas, para que seja mais rápido o seu registo. Já os registos fotográficos e videográficos, de acordo com Traqueia et al. (2021, p.45), podem-se “converter em dados fiáveis no desenvolvimento do projeto de investigação”, já que representam um excerto da realidade.

Para analisar os dados, fez-se uso da análise de conteúdo¹⁵ uma vez que permite ao investigador “identificar e descrever de forma objetiva, sistemática e quantitativa, os conteúdos que se manifestam nas comunicações e, portanto, das propriedades linguísticas das pessoas ou grupos sociais” (Dias, 2009, p. 189). Assumindo a existência de interação verbal e/ou não-verbal (Mesquita, 1997), identificaram-se quatro subcategorias de interação verbal e nove subcategorias de interação não verbal, tal como é possível observar na tabela 1. Esta taxonomia foi discutida em par pedagógico tendo como sustentação o trabalho de Lisboa e Silva e Dias (2015).

¹⁵ Vide Apêndice XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX

Tabela 1 – Taxonomia das interações (Adaptado de Lisboa e Silva & Dias, 2015)

	Categoria	Subcategoria	Descrição
Interações	Verbais	Colocar questões	Colocar questões a outras crianças que se encontrem a brincar e/ou a observar o momento.
		Responder a questões	Responder a questões colocadas por crianças.
		Fazer observações	Fazer comentários ou constatar acerca de uma situação que está a decorrer (exemplos: quando referem que uma criança não pode continuar o que estava a fazer...).
		Dar instruções	Dar instruções aos seus pares (quando, por exemplo, mencionam como é que uma criança deve fazer).
	Não-verbais	Olhar para o par	Direcionar o seu olhar para uma ou mais crianças.
		Observação das ações	Observar os movimentos dos seus pares, revelando interesse no que está a acontecer (como por exemplo, abordando os pares).
		Proximidade física	Deslocar-se em direção a pares, diminuindo a proximidade física entre si.
		Toque	Contacto físico, de pele com pele, entre crianças (quando, por exemplo, se tocam com as mãos ou na cabeça).
		Expressão facial	Realização de movimentos faciais que expressam emoções das crianças (por exemplo: medo, raiva, alegria e tristeza).
		Partilha de objetos	Partilhar/oferecer um objeto com ou ao seu par.
		Disputa de objetos	Retirada, à força, de um objeto que esteja na posse de outra criança.
		Imitação	Repetir movimentos que outra criança esteja a realizar, não sendo, necessariamente, uma cópia do que observou.
		Gestos	Realização de movimentos corporais que comunicam intencionalmente uma mensagem ao outro (como por exemplo, quando uma criança aponta para outra ou para um objeto/local, esticando os seus braços).

2.4. PROCEDIMENTOS

Ao longo do nosso percurso académico, tal como mencionado anteriormente, a organização do espaço foi algo que sempre me despertou interesse. Querendo perceber se a organização do espaço e dos materiais influenciava (ou não) as interações e aprendizagens das crianças, no dia 6 de abril de 2022, incentivámos uma conversa em grande grupo (25 crianças) para aferir se elas estavam satisfeitas com o espaço da sala e, em caso negativo, quais as mudanças que gostariam de efetuar. Em grande grupo, as crianças identificaram algumas mudanças que gostariam de ver concretizadas: i) criar uma área na sala (que deu origem a um projeto desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica, com o meu par pedagógico) e ii) expandir a área da casinha, isto é, colocar um novo armário e novos materiais. Assim, olhando com interesse investigativo para a

organização do espaço e dos materiais, focámos a nossa atenção no espaço da sala de Jardim de Infância que tinha sempre crianças a brincar e que as crianças queriam expandir, a área da casinha. Com a anuência de todos os intervenientes (professora supervisora, educadora cooperante, par pedagógico), começámos por observar, durante 6 dias (entre 11 e 20 de abril de 2022), as crianças que mais frequentemente procuravam a área da casinha nos momentos da brincadeira livre para selecionar as crianças participantes do estudo. Os 6 momentos de observação realizados no período da tarde, entre as 13h30 e as 15h00, permitiram identificar as 4 crianças participantes. Identificadas os participantes (e já com as autorizações¹⁶ necessárias para proceder à recolha de dados), fez-se um cronograma do protocolo de investigação, tendo-se acordados com a educadora cooperante que a sua realização ocorreria de modo a não interferir com as propostas desenvolvidas no âmbito da Prática Pedagógica. Assim, recolheram-se dados entre os dias 27 de abril e 31 de maio de 2022, nos momentos de brincadeira livre do período da tarde (entre as 13h30 e as 15h30). Após esta recolha de dados, reorganizou-se o espaço (nos dias 07 e 08 de junho, com base em algumas propostas das crianças). Entre 07 e 14 de junho, colocaram-se novos materiais no espaço (também com base nas propostas das crianças) e continuaram-se a observar as interações entre pares após esta alteração, nomeadamente, quais os materiais que as crianças usavam nessas interações.

De referir que a reorganização do espaço e a colocação de materiais foi realizada pela estudante/investigadora, ainda que em colaboração com as crianças participantes (estas foram ouvidas face às suas ideias de reorganização do espaço da área da casinha). Todas as mudanças ocorreram fora do tempo letivo, ou seja, tanto no final do dia, quando as crianças já não se dirigiam à sala ou durante a hora do acolhimento, quando as crianças não se encontravam no espaço. Esta opção levou a que as crianças pudessem continuar a frequentar esta área, no entanto, sem a explicitação verbal da existência de alterações ao espaço/materiais.

Face ao delineado, considera-se que o estudo contemplou 4 fases:

- i) Fase 0 (entre 11 e 20 de abril de 2022): observação das crianças que mais frequentemente procuravam a área da casinha nos momentos da brincadeira

¹⁶ Vide Anexo X

- livre – objetivo: selecionar as crianças participantes. Nesta fase, os dados foram recolhidos através de notas de campo.
- ii) Fase 1 (entre 27 de abril e 31 de maio de 2022): observação do espaço da área da casinha, das interações entre pares, das brincadeiras predominantes e dos materiais utilizados pelos participantes nas suas brincadeiras/interações – objetivo: identificar os espaços a abrir/delimitar e/ou materiais a introduzir, e.g., painéis de alumínio, talheres, copos, entre outros. Nesta fase, os dados foram recolhidos através de notas de campo, registos fotográficos e videográficos.
- iii) Fase 2 (entre 07 e 08 de abril de 2022): reorganização do espaço da área da casinha (delimitando-se a uma só entrada) e colocação de 9 novos materiais (4 painéis de alumínio, 1 avental – dia 7 de abril -, 1 pega, 2 copos e 1 bandeja – dia 8 de abril¹⁷) – objetivo: observar as interações entre pares e os materiais utilizados pelos participantes aquando da interação entre pares. Nesta fase recorreu-se às notas de campo, aos registos fotográficos e videográficos para recolher evidências dos 2 momentos de observação.
- iv) Fase 3 (entre 08 e 14 de junho 2022): acrescento de 7 novos materiais (6 talheres – 2 garfos, 2 facas e 2 colheres de sopa e 1 cesto do pão) – objetivo: observar as interações entre pares e os materiais utilizados pelos participantes aquando da interação entre pares. Nesta fase, tal como na anterior, recorreu-se às notas de campo, aos registos fotográficos e videográficos para recolher evidências dos 2 momentos de observação (ver Tabela 2).

Tabela 2 – Procedimento

Data	Fase	Descrição	Técnicas e instrumentos de recolha de dados
11 de abril a 20 de abril de 2022	Fase 0	Observação das crianças que mais frequentemente procuravam a área da casinha nos momentos da brincadeira livre.	Notas de campo.
27 de abril até 31 de maio de 2022	Fase 1	Observação do espaço da área da casinha Observação das interações entre pares Observação das brincadeiras predominantes Observação dos materiais utilizados pelas crianças.	Notas de campo; Registos fotográficos; Registos videográficos.

¹⁷ Vide Apêndice I

07 de junho a 08 de junho de 2022	Fase 2	Reorganização do espaço da área da casinha – Colocação de materiais: 4 painéis de alumínio, 1 avental, uma pega, 2 copos e 1 bandeja Observação das interações entre pares Observação dos materiais utilizados pelas crianças.	Notas de campo; Registos fotográficos; Registos videográficos.
08 de junho a 14 de junho de 2022	Fase 3	Reorganização do espaço da área da casinha – Colocação de materiais: 6 talheres e 1 cesto do pão Observação das interações entre pares Observação dos materiais utilizados pelas crianças.	Notas de campo; Registos fotográficos; Registos videográficos.

Recolhidos estes dados, passou-se à organização dos mesmos por criança/dia e tipo de registo. Concluída esta fase, passou-se à transcrição de todos os episódios¹⁸, sendo que as transcrições foram organizadas cronologicamente, por episódio, tendo-se assumido que cada episódio constitui um momento de observação. Para a análise dos dados, os episódios foram numerados (de 1 a 9) e organizados por fases: antes, durante e após a reorganização do espaço e dos materiais, seguindo a sua ordem cronológica. A Tabela 3 dá a conhecer uma breve descrição dos 9 episódios, apresentando a cor laranja os 5 episódios relativos à fase 1, a azul os 2 episódios da fase 2 e a cinzento os 2 episódios da fase 3. Destes 9 episódios, apenas os episódios 3 e 5 foram registados através de notas de campo. Os dados dos restantes 7 episódios foram registados por meio de registos videográficos.

Tabela 3 – Breve descrição dos episódios

Episódios	Breve descrição dos episódios
1	A criança K. (6 anos), a criança V. (5 anos) e a criança S. (5 anos) estão juntas a brincar entre si, na mesa redonda de madeira, entrando, de seguida, a criança A. (5 anos) que, posteriormente, brinca, também, com estas crianças. À medida que as crianças brincam, estas utilizam materiais da zona da cozinha, sendo que se dirigem ao móvel desta zona. A ação passa-se, maioritariamente, no centro da área da casinha, onde a mesa redonda se encontra.
2	A criança L. (4 anos) e a criança M. (4 anos) iniciam o episódio separadamente, sendo que, posteriormente, brincam juntas, pelo que a criança L. (4 anos) assume o papel de mãe. De seguida, uma nova criança entra na área da casinha – a criança M. (5 anos) – brincando com a criança L. (4 anos). Quando a criança M. (5 anos) sai da área da casinha, a brincadeira entre a criança L. (4 anos) e a criança M. (4 anos) retoma.
3	A criança L. (4 anos), a criança M. (4 anos), a criança A. (4 anos) e a criança M. (5 anos) brincam na área da casinha, junto do móvel da cozinha e na zona do quarto, sendo que, a criança M. (4 anos) também se dirige à zona do tapete. O foco de brincadeira entre as crianças recai sobre a preparação de uma festa do pijama para a criança A. (4 anos).

¹⁸ Vide Apêndice II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X

4	A criança A. (5 anos), a criança K. (6 anos), a criança L. (4 anos) e a criança A. (4 anos) encontram-se a brincar na área da casinha. Um dos focos das crianças, enquanto brincam, é conseguir prender uma manta, tanto ao móvel da cozinha, como à panela de alumínio. Inicialmente, a criança K. (6 anos) assume o papel de mãe, para com a criança L. (4 anos) e com a criança A. (5 anos).
5	A criança K. (6), a criança L. (4 anos), a criança V. (5 anos), a criança A. (4 anos) e a criança M. (4 anos) encontram-se a brincar na área da casinha, mais concretamente junto dos móveis da cozinha, na zona do quarto e no centro da área. Inicialmente, um dos focos da brincadeira recai sobre dormir, pelo que a criança V. (5 anos) e a criança M. (4 anos) se encontram deitadas nos puffs. A criança L. (5 anos) brinca com a criança A. (4 anos) junto à mesa da cozinha, assumindo a criança L. (4 anos) o papel de mãe. Seguidamente, a criança K. (6 anos) entra na área da casinha e brinca com a criança M. (4 anos), sendo que a criança K. (6 anos) é a professora e a criança M. (4 anos) a aluna.
6	A criança L. (4 anos), a criança T. (4 anos), a criança D. (5 anos), a criança S. (4 anos) e a criança V. (5 anos) encontram-se a brincar na área da casinha, sendo que iniciam o episódio junto à mesa redonda e à mesa de cabeceira, sendo que apenas a Criança V. (5 anos) se encontra junto à bancada da cozinha. Inicialmente, a criança L. (4 anos) assume o papel de mãe, a criança T. (4 anos) o de filha e a criança S. (4 anos) o papel de pai, sendo esse um dos focos das brincadeiras presentes no episódio.
7	A criança L. (4 anos), a criança M. (4 anos), a criança Mt. (4 anos) e a criança A. (4 anos) brincam na área da casinha, entre os móveis da cozinha e a mesa redonda que se encontra no centro deste espaço. Inicialmente, a Criança M. (4 anos), a Criança Mt. (4 anos) e a Criança L. (4 anos) encontram-se no móvel da cozinha, no entanto, posteriormente, todas as crianças reúnem-se na mesa redonda a brincar, sendo que a criança L. (4 anos), a criança A. (4 anos) atiram alimentos de plástico para a zona da cama, juntando-se, de seguida, a criança M. (4 anos).
8	A criança A. (5 anos), a criança K. (6 anos), a criança V. (5 anos) e a criança S. (5 anos) encontram-se a brincar na área da casinha, entre os móveis da cozinha e o espelho que se encontra junto à zona do quadro. Inicialmente, a criança K. (6 anos) e a criança A. (5 anos) brincam entre si junto ao móvel da cozinha e a criança V. (5 anos) e a criança S. (5 anos) brincam junto ao espelho. Posteriormente, a criança K. (6 anos) e a criança A. (5 anos) dirigem-se para junto das restantes crianças, brincando todas entre si. Neste sentido, a criança K. (6 anos) assume o papel de mãe, a criança S. (5 anos) o de pai e as restantes crianças de filhos.
9	A criança M. (5 anos), a criança L. (4 anos) brincam entre si, sendo que a criança L. (4 anos) assume o papel de cozinheira. Já a criança L. (6 anos) encontra-se junto à bancada da cozinha, não brincando com as restantes crianças.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos. De referir que se assumiu como resultados¹⁹ os dados advindos das transcrições dos registos videográficos e das notas de campo.

Os resultados estão apresentados por fases, começando por se revelar as diversas interações (verbais e não-verbais) entre pares (entre participantes e entre participantes e não participantes) e os materiais usados nas brincadeiras na área da casinha pelos participantes na fase 1, seguidos dos resultados da fase 2 e da fase 3. Por questões de organização, este capítulo está dividido em quatro subcapítulos, cada um apresentando os resultados/discussão de cada fase. Cada subcapítulo está organizado por episódio (organização cronológica), revelando evidências de cada ocorrência (e.g., excertos das transcrições e notas de campo analisadas) e discutindo os resultados à luz dos autores de referência. No final de cada subcapítulo fazem-se considerações finais que remetem para a frequência das interações (antes, durante e após a reorganização do espaço) e para os materiais com que as crianças brincam. Para facilitar a leitura, optou-se por apresentar os resultados em tabelas e gráficos de barras.

No subcapítulo 1.4. fazem-se as considerações finais de todo o estudo, procurando analisar as diferenças de ocorrência ao nível das interações entre pares, antes, durante e após a reorganização do espaço.

De referir que, nas tabelas, há colunas bloqueadas (ou seja, encontra-se com uma linha na diagonal, não contendo nenhuma informação referente ao número de ocorrências), o que significa que a criança participante, a que essa coluna se refere, não se encontrou presente nesse momento de observação.

1.1. FASE 1 – ANTES DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Ao longo da fase 1, procurou-se observar os momentos de brincadeira livre na área da casinha, com o intuito de ferir as interações que as crianças participantes estabeleciam entre pares durante este momento. Entre 27 de abril de 2022 e 31 de maio de 2022, registaram-se 5 episódios de interação através de registos videográficos (3 episódios) e

¹⁹ Vide Apêndices XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX

de notas de campo (2 episódios). A tabela 4 apresenta a sequência destes 5 episódios, identificando o episódio, a sua duração, os participantes envolvidos, outras crianças do grupo envolvidas (não participantes) e os materiais mediadores da interação entre pares.

Tabela 4 – Fase 1: apresentação dos episódios

Episódios	Hora Duração	N.º crianças participantes do estudo	N.º crianças do grupo (não participantes)	Materiais mediadores da interação entre pares
1	14h43' 1' 10''	3	1	Alimentos de plástico (e.g. salsichas, tablete de chocolate, pão, entre outros), louça de plástico (e.g. caçarolas, chávenas, pratos, jarros, entre outras), uma peça de vestuário de um boneco e, ainda, uma caixa azul.
2	14h13' 2' 12''	1	2	Um carrinho de bonecos, um boneco e respetiva peça de vestuário, mantas, panos, panela de alumínio e respetiva tampa, caixas, uma boneca, objetos de plástico (e.g. pratos), um telemóvel, bancos redondos de madeira e alimentos de plástico (e.g. rodela de tomate).
3	14h50' 20''	1	3	Bancos de madeira redondos.
4	14h27' 1' 55''	3	1	Carrinho das bonecas, uma manta, um pano, uma panela de alumínio, objetos de plástico (alimentos e louça) e uma escola de cabelo.
5	11h55' 2' 10''	3	2	Puffs, uma manta, os bancos de madeira redondos, uma caixa azul e, ainda, louça de plástico.

Durante este período de observação, não foram realizadas mudanças ao espaço/materiais, pelo que a área da casinha se encontrava como um espaço amplo, sem delimitações (*Figura 3*).

1.1.1. Episódio 1 (Registo videográfico)

O episódio 1 ocorreu no dia 27 de abril de 2022 com 3 participantes (criança K, criança A. e criança V.) e 1 criança do grupo. A criança L. faltou neste dia, pelo que a sua coluna não contém informações de ocorrências.

Figura 3 – Área da casinha antes da reorganização do espaço



Tabela 5 – Fase 1 | Episódio 1: Interações entre pares

	Categoria	Subcategoria	Número de ocorrências (por criança)				Total de interações (subcategoria)	Total de interações (categoria)
			K. (6 anos)	A. (5 anos)	V. (5 anos)	L. (4 anos)		
Interações	Verbais	Colocar questões	0	3	0		3	16
		Responder a questões	3	0	1		4	
		Fazer observações	5	1	2		8	
		Dar instruções	0	0	1		1	
	Não-verbais	Olhar para o par	2	2	1		5	17
		Observação das ações	0	0	0		0	
		Proximidade física	1	3	1		5	
		Toque	0	0	0		0	
		Expressão facial	0	1	0		1	
		Partilha de objetos	0	0	0		0	
		Disputa de objetos	0	0	0		0	
		Imitação	0	0	0		0	
		Gestos	6	0	0		6	
		Total de interações			17	10	6	

Ao longo do episódio, observaram-se diferentes tipos de interações entre pares, tal como a Tabela 5 revela. Das crianças participantes, a criança K. foi quem mais interagiu, tanto verbalmente, como não-verbalmente (17 ocorrências) e a criança V. foi quem interagiu menos (6 ocorrências). No total, verificaram-se 33 interações entre pares, sendo que as interações não-verbais (17 – 51,5%) prevaleceram sobre as interações verbais (16 – 48,5%). Na categoria das interações não-verbais, apenas se registaram evidências ao nível da interação através do olhar (para o par), da proximidade física, da expressão facial e gestos.

No que diz respeito à primeira subcategoria das interações verbais (colocar questões), verifica-se o registo de uma ocorrência, quando a criança A., durante o momento de brincadeira, diz em volta: “*Vocês podem-me dar alguma coisa?*”. Tal como Silva e Almeida (2013, p.119) afirmam a interação verbal através do questionamento “envolve dois ou mais sujeitos, que interagem por perguntas e respostas”. No que diz respeito à segunda subcategoria (responder a questões), tanto a criança K., como a criança V. revelam evidências desta interação, já que: “A Criança K. (6 anos) responde: “*Não dá!*”” (linha 13) e “A Criança V. (5 anos) responde à Criança K. (6 anos): “*É o meu xarope!*”” (linha 83). Relativamente à terceira subcategoria – fazer observações – todas as crianças participantes presentes no episódio realizam essa mesma interação, ainda que a criança K., seja quem tenha mais ocorrência. Nesta subcategoria, os comentários realizados por parte das crianças dizem respeito aos materiais utilizados, às vontades e querer das crianças, às brincadeiras, entre outros aspetos. “Fazer observações” foi a subcategoria que registou maior número de ocorrências (8). Como exemplos, destacam-se as seguintes evidências: a criança K. “*diz para a Criança V. (5 anos): “Este daqui é o chá!”*.”; “A Criança A. (5 anos) dirige-se para a mesa redonda e diz: “*K., eu quero brincar com vocês!*”” e, quando a criança V. afirma que “*Já está na hora do lanche.*””. Por fim, na última interação verbal (dar instruções), a criança V. “*diz para a Criança S. (5 anos): “Já está na hora do lanche, podes vir!”*”.

Ainda que Basei (2008) reitere que a interação por gestos seja a mais utilizada, no presente episódio tanto esta interação, como a interação de olhar para o par tiveram o mesmo número de ocorrências (6). Nesta sequência, quando é mencionado que “A Criança S. (5 anos), a Criança K. (6 anos) e a Criança V. (5 anos) estão sentadas, a *olharem-se*” (linha 2), é possível concluir que duas das crianças participantes se encontram numa interação entre pares, da subcategoria “olhar para o par”. Já a criança A. revela esta interação na seguinte evidência: “A Criança A. (5 anos), *olhando para a Criança K. (6 anos)*” (linha 120). Relativamente à proximidade física, há evidências das três crianças participantes, sendo a criança A. quem registou um maior número de ocorrências (3). Alguns exemplos desta interação são: a criança K. “*dirige-se para junto da Criança V. (5 anos)*.”; “A Criança A. (5 anos) *aproxima-se das crianças*” e a criança V., juntamente com outra criança interveniente se dirigem “*ambos para a mesa redonda, onde se sentam frente*”. Tal como Rossetti-Ferreira et al. (2009) e Rubin et al. (2006) declaram, as crianças, através desta interação, vão ao encontro do que lhes é de interesse

(neste caso, os seus pares). Ao longo destas evidências, apenas a criança A. interagiu com a criança do grupo que participou nesse momento, pelo que a criança K. e a criança V. interagiram com as crianças participantes. Já no que diz respeito à subcategoria da expressão facial, é visível quando a criança A. se encontra “*com a boca aberta, com a expressão de surpreendida*” quando se deparou com a resposta da criança K. à sua questão. De acordo com Boyd e Bee (2011), Júnior et al. (1999) e Mendes e Moura (2009), esta interação acontece desde o nascimento, uma vez que as crianças expressam os seus sentimentos e emoções. Por fim, apenas a criança K. revela interagir através dos gestos. Por exemplo: “*a Criança K. (6 anos), com a salsicha de plástico na mão direita, abana-a para do lado direito para o lado esquerdo, realizando o gesto de não, comunicando, desta forma, com a Criança A. (5 anos).*”

1.1.2. Episódio 2 (Registo videográfico)

O episódio 2 foi observado no dia 18 de maio de 2022, sendo que teve como intervenientes 1 criança participante do estudo e 2 crianças do grupo. As outras duas eram criança do grupo. As restantes crianças participantes faltaram neste dia, pelo que as suas colunas não contêm informação de ocorrências.

Tabela 6 – Fase 1 | Episódio 2: Interações entre pares

	Categoria	Subcategoria	Número de ocorrências (por criança)				Total de interações	Total de interações (categoria)
			K. (6 anos)	A. (5 anos)	V. (5 anos)	L. (4 anos)		
Interações	Verbais	Colocar questões				0	0	4
		Responder a questões				1	1	
		Fazer observações				1	1	
		Dar instruções				2	2	
	Não-verbais	Olhar para o par				6	6	9
		Observação das ações				2	2	
		Proximidade física				0	0	
		Toque				0	0	
		Expressão facial				0	0	
		Partilha de objetos				0	0	
		Disputa de objetos				0	0	
		Imitação				0	0	
	Gestos				1	1		
Total de interações						13	13	13

Ao longo do presente episódio, foram registados diferentes tipos de interações entre pares, assim como é possível observar na *Tabela 6*. A criança L. estabeleceu 13 interações entre pares, sendo que as interações não-verbais (10 – 76,9 %) prevaleceram sobre as interações verbais (3 – 23,1 %).

Na categoria das interações verbais, verificamos que a criança L. não colocou questões aos seus pares, no entanto, ao brincar com os seus pares, revelou ser capaz de responder a questões quando a “*Criança M. (5 anos) fala com a Criança L. (4 anos) e esta lhe responde*”, ainda que só se tenha verificado uma ocorrência. Seguidamente, no que diz respeito à terceira subcategoria – fazer observações –, esta, semelhante à anterior, também obteve uma ocorrência, sendo que aconteceu quando “*A Criança L. (4 anos) vira as costas para o espelho e diz: “Oh filha...”*”, ao comunicar com uma criança do grupo que se encontrava a brincar com a criança participante. Seguidamente, na interação verbal de dar instruções, a criança participante ao comunicar com outra criança do grupo “*diz: “Não podes entrar!”*”, sendo que a criança do grupo respeita a instrução da criança participante e não entra no espaço delimitado por esta. Tal como as interações anteriores, a criança participante encontrava-se a interagir com a criança M. que é uma das crianças do grupo.

Relativamente às interações não-verbais, houve três subcategorias com ocorrências, sendo que “olhar para o par” foi a que registou um maior número de ocorrências (6 – 46,1%). Desta forma, como evidência, é possível observar quando, num momento de brincadeira, “*A Criança L. (4 anos) olha para a Criança M. (4 anos).*” (linha 26), já que a criança M. se encontrava a comunicar verbalmente com a mesma. Na subcategoria seguinte (observação das ações), tendo tido 2 ocorrências (15,4%), a criança participante “*observa os movimentos da Criança M. (4 anos)*”, quando a criança do grupo se dirige para a saída da área da casinha. Por fim, e com apenas uma ocorrência (7,7%), a Criança L. utilizou um gesto, juntamente com a sua interação verbal, quando: “*A Criança L. (4 anos) repete duas vezes a palavra “Filha”, apontando para a Criança M. (4 anos).*” (linhas 173 e 174). Alexandre e Vieira (2004) afirmam que esta interação acontece quando uma criança aponta para outra ou para um objeto/local, tal como é possível evidenciar-se com a ação da criança participante.

1.1.3. Episódio 3 (Notas de campo)

O episódio 3 foi observado no dia 24 de maio de 2022, sendo que teve como intervenientes 1 criança participante do estudo e 3 crianças do grupo. As restantes crianças participantes faltaram neste dia, pelo que as suas colunas não contêm informação de ocorrências.

Tabela 7 – Fase 1 | Episódio 3: Interações entre pares

	Categoria	Subcategoria	Número de ocorrências (por criança)				Total de interações (subcategoria)	Total de interações (categoria)
			K. (6 anos)	A. (5 anos)	V. (5 anos)	L. (4 anos)		
Interações	Verbais	Colocar questões				1	1	4
		Responder a questões				0	0	
		Fazer observações				2	2	
		Dar instruções				1	1	
	Não-verbais	Olhar para o par				2	2	4
		Observação das ações				0	0	
		Proximidade física				2	2	
		Toque				0	0	
		Expressão facial				0	0	
		Partilha de objetos				0	0	
		Disputa de objetos				0	0	
		Imitação				0	0	
		Gestos				0	0	
		Total de interações						

Ao longo do episódio, à semelhança dos anteriores, observaram-se e registaram-se diferentes tipos de interações entre pares, tal como é possível se ver na *tabela 7*. Ambas as categorias registaram o mesmo número de ocorrências, obtendo um total de 8 interações entre pares. Para além do mais, enquanto que na primeira categoria não houve a presença de uma interação – responder a questões –, na segunda categoria não houve a de 7 subcategorias – houve a de duas subcategorias – observação das ações, toque, expressão facial, partilha de objetos, disputa de objetos, imitação e gestos.

Desta forma, face à primeira subcategoria (colocar questões), a criança L. “*vira-se de frente para a Criança M. (4 anos) e diz-lhe: “Ela (Criança A. (4 anos)) vai amar a festa, não é Criança M. (4 anos)?”*”. Neste sentido, houve uma interação entre pares, até

porque a criança do grupo respondeu à questão colocada. No seguimento das interações verbais, a criança L., ao se aproximar de uma criança do grupo “*diz-lhe: “Essa é a minha cama”*”, pelo que existe também a interação não-verbal de proximidade física. Nesta sequência, na última subcategoria das interações verbais (dar instruções), a criança L. dá instruções a uma criança do grupo, quando diz: “*Olha para a tua filha*” (linha 18). Como última evidência, a criança participante revela uma ocorrência na interação através do olhar, uma vez que “*olha para a Criança M. (4 anos)*”, sendo que, indo ao encontro da ideia de Alexandre e Vieira (2004) e Moura et al. (2004), esta interação não-verbal permite perceber para quem é que a criança está, realmente, a olhar, pelo que foi perceptível que a criança L. estava a olhar para uma criança do grupo.

1.1.4. Episódio 4 (Registo videográfico)

O episódio 4 foi observado no dia 30 de maio de 2022, sendo que teve como intervenientes 3 crianças participantes do estudo e 1 criança do grupo. A criança V. faltou neste dia, pelo que a sua coluna não contém informações de ocorrências.

Tabela 8 – Fase 1 | Episódio 4: Interações entre pares

	Categoria	Subcategoria	Número de ocorrências (por criança)				Total de interações (subcategoria)	Total de interações (categoria)
			K. (6 anos)	A. (5 anos)	V. (5 anos)	L. (4 anos)		
Interações	Verbais	Colocar questões	2	0		0	2	16
		Responder a questões	0	1		1	2	
		Fazer observações	2	3		2	7	
		Dar instruções	1	2		2	5	
	Não-verbais	Olhar para o par	1	1		0	2	31
		Observação das ações	2	3		6	11	
		Proximidade física	6	3		0	9	
		Toque	0	0		1	1	
		Expressão facial	0	0		0	0	
		Partilha de objetos	0	0		0	0	
		Disputa de objetos	1	2		1	4	
		Imitação	0	0		0	0	
	Gestos	1	1	2		4		
	Total de interações			16		16	15	47

No presente episódio foram observados diversos tipos de interações, tal como a *Tabela 8* mostra, pelo que existiram 47 interações entre pares, sendo que as interações não-verbais (31 ocorrências – 66%) prevaleceram sobre as interações verbais (16 ocorrências – 28,6%). Na categoria das interações não-verbais, não se registaram evidências ao nível expressão facial, da partilha de objetos e da imitação. Das crianças participantes, a criança K. e a criança A. foram quem mais interagiu ao longo do episódio, com 16 ocorrências cada uma.

No que diz respeito à primeira subcategoria (colocar questões), das crianças participantes, apenas a criança K. a realiza, mais concretamente quando “*comunica com a Criança L. (4 anos): “Você vai querer comer outra vez essa comida de novo?”*”. Nesta sequência, face ao responder a questões, duas das crianças participantes a realizam, quando respondem à criança K., sendo que a criança A. diz: “*Ela está doente!*” e a criança L.: “Ó mãe...”. Relativamente à subcategoria de fazer observações, as três crianças participantes registaram ocorrências. Como exemplos, destacam-se as seguintes: “*A Criança K. (6 anos) olha para a Criança A. (5 anos) e diz: “Filha!”*.”; “*a Criança A. (5 anos) dá um passo para trás e diz: “K., olhe aqui a ideia dela. A ideia dela foi assim, oh!”*.”; “*A Criança L. (4 anos) diz para a Criança K. (6 anos): “Mas eu quero fazer uma coisa!”*.”. Já no que diz respeito à interação através das instruções, à semelhança da subcategoria anterior, também todas as três crianças participantes registaram ocorrências quando: a Criança K. “*diz: “Vai comer comida saudável!”*.”; a criança A. “*diz para a Criança K. (6 anos): “Olhe, pare quieta, que eu puxo!”*.” e, por fim, a criança L. diz “*Deixa fazer, deixa fazer.*”.

Face às interações não-verbais, ainda que todas as crianças participantes as realizem, no que diz respeito à interação através do toque, há evidências por parte da criança L. ao interagir através da mesma, mais concretamente quando “*coloca ambas as suas mãos sobre as da Criança A. (5 anos)*”. Relativamente às restantes, na subcategoria de olhar para o par, tanto a criança K., como a criança A. registaram uma ocorrência cada, isto é, “*A Criança K. (6 anos) olha para a Criança A. (5 anos)*” (linha 212²⁰) e “*A Criança A. (5 anos)... olhando para a Criança K. (6 anos).*” (linhas 214-215). Posteriormente, na observação das ações, a criança L. foi quem registou um maior número de ocorrências (6

²⁰ Vide Anexo V

– 54,5%), seguindo-se da criança A., com três ocorrências (27,3%) e, por fim, a criança K., com duas (18,2%). Como exemplos, destacam-se as seguintes evidências: “A Criança K. (6 anos) **observa os movimentos desta**”; “A Criança A. (5 anos), **ao observar a Criança K. (6 anos)**”; “**continuando a observar os movimentos da Criança A. (5 anos)**.” No que concerne à interação entre pares através da proximidade física, a criança L. não registou evidências, no entanto, a criança K. e a criança A., juntamente, realizaram no total 9 interações nesta subcategoria, tal como se pode observar na tabela acima. Desta forma, como evidências deste dado, é possível verificar nas linhas 103 e 104 e nas linhas 57 e 58, de modo respetivo: a criança K. “**dirige-se para junto da Criança L. (4 anos)**.” e “A Criança A. (5 anos), **ao dirige-se para o lado esquerdo da Criança K. (6 anos)**”.

Em seguida, ao nível da subcategoria de disputa de objetos, as três crianças participantes revelam interações a este nível, através das seguintes evidências: “A Criança K. (6 anos) **puxa o pano das mãos da Criança L. (4 anos)**”; “A Criança A. (5 anos), **ao puxar a panela de alumínio para si**” e “A Criança L. (4 anos) **retira a mão da Criança K. (6 anos) da manta**”. De recordar que os materiais disputados pelas crianças não foram materiais acrescentados para o estudo, já que nos encontramos na fase 1. Por fim, na última subcategoria (gestos), à semelhança da anterior, também todas as três crianças interagiram através dela, já que a criança K., ao segundo 42 “**agarra no pano**” que a criança L. tinha nas suas mãos, a criança L., aos 49 segundos, “**puxa a manta**” que a criança K. tinha amarrado à panela de alumínio e aos 52 segundos, “A Criança A. (5 anos), **com a mão direita, pega na panela de alumínio**” que a criança L. tinha deixado cair. Esta última subcategoria, segundo Brownell et al. (2013), pode levar a choro, fuga ou reclamação vocal, já que uma das crianças pretende ficar na posse do objeto. Ainda que nestes exemplos não tenha havido choro, fuga ou reclamação, no caso da criança K., a mesma retira a manta das mãos da criança L., ficando na posse desta.

1.1.5. Episódio 5 (Notas de campo)

O episódio 5 foi observado no dia 31 de maio de 2022, sendo que teve como intervenientes 3 crianças participantes do estudo e 1 criança do grupo. A criança A. faltou neste dia, pelo que a sua coluna não contém informações de ocorrências.

Tabela 9 – Fase 1 | Episódio 5: Interações entre pares

	Categoria	Subcategoria	Número de ocorrências (por criança)				Total de interações (subcategoria)	Total de interações (categoria)
			K. (6 anos)	A. (5 anos)	V. (5 anos)	L. (4 anos)		
Interações	Verbais	Colocar questões	1		0	1	2	8
		Responder a questões	0		0	0	0	
		Fazer observações	0		3	0	3	
		Dar instruções	1		0	2	3	
	Não-verbais	Olhar para o par	0		0	0	0	12
		Observação das ações	0		0	0	0	
		Proximidade física	1		2	3	6	
		Toque	2		0	0	2	
		Expressão facial	0		0	0	0	
		Partilha de objetos	0		0	0	0	
		Disputa de objetos	0		0	0	0	
		Imitação	0		0	0	0	
	Gestos	1		1	2	4		
	Total de interações			6		6	8	20

No presente episódio foram registados diferentes tipos de interações entre pares, atendendo à Tabela 9. Neste sentido, é possível afirmar que existiram 20 interações entre pares, sendo que 8 (40%) foram referentes às interações verbais e as restantes 12 (60%) às não-verbais.

Face à primeira categoria, na terceira subcategoria (fazer observações), há evidências da criança V. a interagir segundo a mesma, quando refere “*Estamos a tirar os sapatos para dormir melhor.*”. No que diz respeito às subcategorias de colocar questões e dar instruções, a criança K. e a criança L. registaram ocorrências, tendo como evidências para a primeira subcategoria: “A Criança K. (6 anos) ... **questionando**: “*Posso brincar com vocês?*”.” e “A Criança L. (4 anos) ... **questionando**: “*Filha, a mãe vai limpar isto, está bem?*”.”. Já na subcategoria seguinte (dar instruções), a criança K. revelou interagir segundo a mesma quando afirma “**Vem.** *Vou levar você à escola.*” e quando a criança L. “*diz para a Criança V. (5 anos): “Toma esta almofada!”.*”.

Já no que diz respeito às interações não-verbais, apenas uma subcategoria foi realizada por uma criança participante – criança K. –, quando esta “*estica a sua mão direita para*

a Criança M. (4 anos), ajudando-a a levantar-se.”. Alexandre e Vieira (2004), Carozza e Leong (2021), Carvalho (1999), Garcia et al. (2013) e Piccinini et al. (2001) referem que esta interação ocorre quando existe contacto de pele com pele, neste caso, através das mãos, sendo esta evidência um exemplo.

Relativamente à interação através da proximidade física e através de gestos, as três crianças participantes registaram evidências. Como exemplos das mesmas destacam-se as seguintes respetivamente: “A Criança K. (6 anos) entra na área da casinha e **dirige-se para junto** da Criança V.”; “A Criança V. (5 anos) volta a deitar-se, **junto** com a Criança M. (4 anos)”; “A Criança L. (4 anos) levanta-se e **dirige-se para junto** da Criança V. (5 anos)”; “A Criança K. (6 anos) estica a **mão direita** à Criança M. (4 anos)”; “quando a Criança V. (5 anos) **retira** a manta” e, por fim, “A Criança L. (4 anos) **tira**, com a **mão esquerda**, a almofada da Criança V. (5 anos)”.

1.1.6. Fase 1: síntese dos resultados

Ao longo desta fase 1, as interações não-verbais destacam-se face às interações verbais, exceto no episódio 3 que registou o mesmo número de ocorrências, em ambas as categorias (ver Apêndice XX). O episódio 4, observado no dia 30 de maio de 2022, foi o que registou um maior número de interações (47 – 38,8%), sendo 16 verbais (34%) e 31 não-verbais (66%), já o episódio 3, ocorrido no dia 24 de maio de 2022, foi o que registou um menor número de ocorrências (8 – 6,6%). Estes resultados revelam, ainda, que antes da reorganização do espaço, as interações que registaram mais ocorrências foram a de fazer observações e a de proximidade física (22 ocorrências cada). Para além do mais, não foram registadas interações não-verbais de partilha de objetos e de imitação por parte das crianças participantes.

Relativamente às crianças participantes, a criança L. foi quem interagiu mais, tanto verbalmente, como não-verbalmente, registando no total 44 interações (36,4%). Da criança V. registaram-se 12 (9,9%) interações, da criança A. 26 interações (21,5%) e da criança K. 39 interações (32,2%) – ver Apêndice XXI. Uma justificação possível para estes resultados pode ser o facto de que nem sempre todas as crianças participantes estiveram presentes no dia da observação. À exceção da criança V., as restantes crianças participantes registaram mais ocorrências nas interações verbais, do que nas interações não-verbais.

Relativamente ao número de crianças do grupo que foram participando nas interações identificaram-se quatro (criança S., criança M., criança M. e criança A.)

1.2. FASE 2 – DURANTE A REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Ao longo da fase 2, reorganizou-se o espaço, delimitando-o a uma entrada apenas (*Figura 4*), pelo que os móveis e bancada foram movidos, realizando as laterais da área da casinha e a cama foi colocada na parede adjacente, de modo a que o espelho não tivesse objetos à sua frente.

Figura 4 – Reorganização da Área da casinha



Relembra-se que esta fase decorreu entre o dia 07 de junho de 2022 e o dia 08 de junho de 2022, no período da manhã e que foram colocados (novos) materiais (4 panelas de alumínio, 1 avental, 1 pega, 2 copos e 1 bandeja). Os resultados desta fase consubstanciam-se em 2 episódios, recolhidos através de registos videográficos e organizados cronologicamente (*Tabela 10*).

Tabela 10 – Fase 2: apresentação dos episódios

Episódios	Hora Duração	N.º de crianças participantes	N.º de crianças do grupo	Materiais mediadores da interação entre pares
6	14h27' 1'	1	4	Avental , à base do telefone fixo, a um telemóvel, a louça de plástico e à panela de alumínio .
7	11h43' 2'03''	1	3	Avental, panelas de alumínio e respetivas tampas , caixas, rato de peluche, banco de madeira, objetos de plástico (p.e. louça e alimentos).

1.2.1. Episódio 6 (Registo videográfico)

O episódio 6 foi observado no dia 7 de junho de 2022, sendo que teve como intervenientes 1 criança participante do estudo e 4 crianças do grupo. As restantes crianças participantes faltaram neste dia.

Tabela 11 – Fase 2 | Episódio 6: Interações entre pares

	Categoria	Subcategoria	Número de ocorrências (por criança)				Total de interações (subcategoria)	Total de interações (categoria)
			K. (6 anos)	A. (5 anos)	V. (5 anos)	L. (4 anos)		
Interações	Verbais	Colocar questões				1	1	2
		Responder a questões				0	0	
		Fazer observações				1	1	
		Dar instruções				0	0	
	Não-verbais	Olhar para o par				3	3	6
		Observação das ações				2	2	
		Proximidade física				0	0	
		Toque				0	0	
		Expressão facial				0	0	
		Partilha de objetos				0	0	
		Disputa de objetos				0	0	
		Imitação				0	0	
	Gestos				1	1		
	Total de interações						8	8

Tal como é possível observar na *Tabela 11*, houve um total de 8 interações entre pares, sendo que 2 foram ao nível das interações verbais (25%) e 6 ao nível das interações não-verbais (75%). A criança participante revelou interagir quando colocou a questão, relativamente ao avental: “*Quem quer este?*.” (linha 33). É de ressaltar que este material foi acrescentado na área da casinha, nesta segunda fase, o que significa que este objeto gerou uma interação entre pares. Fazer observações também registou uma ocorrência (e.g., quando a criança L. diz: *Não, a mãe sou eu!*” – linhas 12-13). Bruce e Hansson (2011) mencionam que as crianças, ao comunicarem entre si, procuram ser compreendidas e entendidas mutuamente. Neste sentido, quando a criança L. afirma que ela era a mãe, estava a realizar uma observação, já que uma criança do grupo disse que a própria assumia o papel de mãe, pelo que a criança participante ao comunicar com o par, procurou ser entendida, afirmando que ela é que era a mãe.

Ao nível da categoria das interações não-verbais, a criança L. olhou para o par (3 vezes) e observou ações do par (2 vezes) e comunicou através do gesto (1 vez). Alguns exemplos destas interações são: “a Criança L. (4 anos) ... **olha** para a Criança D. (5 anos).”, “**observa** os movimentos da Criança T. (4 anos)” e, por fim, “A Criança L. (4 anos) retira o avental, **elevando-o?**”.”.

1.2.2. Episódio 7 (Registo videográfico)

O episódio 7 foi observado no dia 8 de junho de 2022, no período da manhã, e teve como intervenientes 1 criança participante do estudo e 3 crianças do grupo. As restantes crianças participantes faltaram neste dia.

Tabela 12 – Fase 2 | Episódio 7: Interações entre pares

	Categoria	Subcategoria	Número de ocorrências (por criança)				Total de interações (subcategoria)	Total de interações (categoria)
			K. (6 anos)	A. (5 anos)	V. (5 anos)	L. (4 anos)		
Interações	Verbais	Colocar questões				0	0	2
		Responder a questões				0	0	
		Fazer observações				2	2	
		Dar instruções				0	0	
	Não-verbais	Olhar para o par				8	8	10
		Observação das ações				0	0	
		Proximidade física				1	1	
		Toque				0	0	
		Expressão facial				0	0	
		Partilha de objetos				0	0	
		Disputa de objetos				0	0	
		Imitação				1	1	
		Gestos				0	0	
Total de interações						12	12	12

Assim como se pode verificar na Tabela 12, é possível afirmar-se que a criança participante realizou 12 interações, sendo 2 na categoria verbal (16,7%) e 10 na categoria não-verbal (83,3%). Verbalmente, fez observações (e.g., quando uma criança interveniente olhou para a criança L. e a mesma referiu “Trago uma panela!”). Antunes e

Rocha (2009) referem que, mesmo quando são emitidos sons/vocalizações, como por exemplo, “Ahh”, continua a ser considerada uma interação verbal.

No que diz respeito às interações não-verbais, a subcategoria que registou um maior número de ocorrência foi olhar para o par, sendo que as restantes – proximidade física, imitação e gestos – registaram uma ocorrência cada. Algumas evidências destas interações são: quando a criança L. “*olha para a Criança A. (4 anos).*”; “*a Criança L. (4 anos) que se aproxima da mesa redonda*”, onde se encontram outras crianças e, por fim, “*A Criança L. (4 anos) faz o mesmo que a Criança M. (4 anos).*”. Quando é referido que a criança participante “faz o mesmo que”, de acordo com Carvalho et al. (2006), não tem de ser, necessariamente, uma cópia do que observou, mas sim uma ação de acordo com a sua imaginação.

1.2.3. Fase 2: síntese dos resultados

Nesta fase 2, apenas houve a presença de uma criança participante, a criança L.. Ainda que os resultados sejam escassos, pode-se verificar que, à semelhança da fase 1, as interações não-verbais surgiram mais vezes do que as interações verbais. Nos 2 episódios analisados houve apenas o registo de duas interações verbais – colocar questões e fazer observações. O episódio 7 foi o que registou um maior número de interações não-verbais (10), sendo que o episódio 6 revelou 6 evidências – Apêndice XXII.

Considerando os resultados dos 2 episódios, a criança L. revelou 20 interações, sendo 4 verbais (20%) e 16 não-verbais (80%) – Apêndice XXIII. Neste sentido, a criança participante revelou interagir através da interação de olhar para o par (11 – 52,4%) e de fazer observações (3 – 14,3%). Não há evidências de ter respondido a questões, de ter dado instruções (interações verbais) nem de ter interagido através do toque, da expressão facial, da partilha de objetos nem da disputa de objetos (interações não-verbais).

Relativamente às crianças do grupo que foram participando ao longo dos episódios, estiveram presentes sete crianças (criança S., criança D., criança T., criança V., criança Mt., criança M., criança A.). Neste sentido, em termos de frequência para brincar nesta área, verificamos que houve um aumento de três crianças, pois as crianças M., S. e A. já brincaram na área durante a primeira fase.

Nesta fase 2, as crianças (participante e do grupo) utilizaram materiais novos, como o avental e as painéis de alumínio. Face a esta evidência pode-se inferir que estes materiais

terão sido indutores de interação (e.g., o avental levou a criança L., a interagir verbalmente/colocando uma questão e não-verbalmente/utilizando gestos). Tal como Barbosa (2006, p.165) afirma os materiais são vistos como um meio de interação entre pares, pelo que “constroem modos de ser, modos de se identificar socialmente, modos de pensar, de solucionar problemas.”.

1.3. FASE 3 – APÓS A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Esta fase 3 representa o momento em que o espaço já não é novo para as crianças, mas revela às crianças novos materiais: 6 talheres (2 garfos, 2 facas e 2 colheres de sopa) e um cesto do pão. Lembra-se que esta fase decorreu entre o dia 08 de junho de 2022, no período da tarde, e o dia 14 de junho de 2022. Os resultados desta fase apresentam-se em 2 episódios, captados por registos videográficos e apresentados cronologicamente (*Tabela 13*).

Tabela 13 – Fase 3: apresentação dos episódios

Episódios	Hora Duração	N.º de crianças participantes	N.º de crianças do grupo	Materiais mediadores da interação entre pares
8	14h34' 1'29''	2	2	Escova de cabelo, louça e fruta de plástico e uma bandeja .
9	14h50' 6''	1	2	Louça e alimentos de plástico, um avental, uma panela de alumínio e uma bandeja .

1.3.1. Episódio 8 (Registo videográfico)

O episódio 8 foi observado no dia 8 de junho de 2022, no período da tarde, sendo que teve como intervenientes 2 crianças participantes do estudo e 2 crianças do grupo. As restantes crianças participantes faltaram neste dia, pelo que as suas colunas não contêm informação de ocorrências.

Tabela 14 – Fase 3 | Episódio 8: Interações entre pares

	Categoria	Subcategoria	Número de ocorrências				Total de interações (subcategoria)	Total de interações (categoria)
			K. (6 anos)	A. (5 anos)	V. (5 anos)	L. (4 anos)		
Interações	Verbais	Colocar questões	0	0			0	6
		Responder a questões	1	0			1	
		Fazer observações	1	4			5	
		Dar instruções	0	0			0	
	Não-verbais	Olhar para o par	1	2			3	17
		Observação das ações	0	0			0	
		Proximidade física	3	3			6	
		Toque	0	4			4	
		Expressão facial	0	0			0	
		Partilha de objetos	1	0			1	
		Disputa de objetos	0	0			0	
		Imitação	0	0			0	
	Gestos	1	2			3		
	Total de interações			8	15			23

Olhando ao que a *Tabela 14* nos indica, houve um total de 23 interações entre pares, sendo que 6 foram ao nível das interações verbais (26,1%) e 17 das interações não-verbais (73,9%). Neste sentido, a criança A., foi quem registou um maior número de ocorrências (15 – 65,2%) comparativamente à criança K que registou 8 (34,8%). Importa, ainda, destacar que, na categoria das interações verbais, a criança A. registou o dobro de ocorrência da criança K. Quer-se com isto dizer que, na categoria das interações verbais, a criança A. registou 4 ocorrências e a criança K. registou 2. No entanto, na categoria das não-verbais, a criança A. registou 11 e a criança K registou 6.

No que concerne as interações verbais, a criança K. realizou duas interações – responder a questões e fazer observações –, tal com é possível observar nos seguintes exemplos: “A Criança K. (6 anos) levanta o olhar da bandeja e **responde** “Mãe e pai”” e “A Criança K. (6 anos) ... **diz**: “Ele é o pai, eu sou a mãe””. Já a criança A., ainda que tenha 4 ocorrências, realiza uma interação verbal – fazer observações –, quando “**diz** “Mãe e pai, mãe e pai”” (linha 67).

Ao nível das interações não-verbais, à exceção de duas subcategorias, ambas as crianças participantes realizam as mesmas interações – olhar para o par, proximidade física e gestos. Exemplos destas interações são: “A Criança K. (6 anos) **olha e continua a falar com a Criança A. (5 anos).**”; “A Criança A. (5 anos) ... **olha para a Criança K. (6 anos)**”, “A Criança K. (6 anos), ... **dirige-se para junto da Criança A. (5 anos)**”; “A Criança A. (5 anos) ... **aproxima-se da Criança K. (6 anos)**”; “A Criança K. (6 anos) dirige-se à Criança S. (5 anos) **apontando para esta**”, e por fim, “A Criança A. (5 anos) **aponta o dedo ao espelho**”, ao comunicar com uma criança do grupo. A criança A. realizou interações através do toque, uma vez que “A Criança A. (5 anos) **coloca os antebraços sobre as cabeças da Criança V. (5 anos) e da Criança S. (5 anos)**” (linhas 39-40). Já a criança K. registou uma ocorrência ao nível da subcategoria de partilha de objetos, quando esta “**entrega o prato amarelo à Criança A. (5 anos).**” Esta evidência remete-nos para Brownell et al. (2013) quando afirmam que este tipo de interação acontece quando uma criança dá um objeto a outra.

1.3.2. Episódio 9 (Registo videográfico)

O episódio 9 foi observado no dia 14 de junho de 2022, último dia de observação, sendo que teve como intervenientes 1 criança participante do estudo e 2 crianças do grupo. As restantes crianças participantes faltaram neste dia.

Tabela 15 – Fase 3 | Episódio 9: Interações entre pares

	Categoria	Subcategori a	Número de ocorrências (por criança)				Total de interações (subcategoria)	Total de interações (categoria)
			K. (6 anos)	A. (5 anos)	V. (5 anos)	L. (4 anos)		
Interações	Verbais	Colocar questões				0	0	0
		Responder a questões				0	0	
		Fazer observações				0	0	
		Dar instruções				0	0	
	Não- verbais	Olhar para o par				0	0	1
		Observação das ações				0	0	
		Proximidad e física				0	0	
		Toque				0	0	
		Expressão facial				0	0	
		Partilha de objetos				0	0	

		Disputa de objetos				0	0	
		Imitação				0	0	
		Gestos				1	1	
Total de interações						1	1	1

Tal como é possível observar pela *tabela 15*, apenas houve o registo de uma interação, realizada pela criança participante. Neste sentido, é possível afirmar que não houve interações verbais e a única interação não-verbal foi na subcategoria dos gestos, quando “A Criança L. (4 anos), que se encontra com o avental vestido, **abana** com a cabeça para cima e para baixo, respondendo”. Ghirelli e Morimoto (2010) mencionam que uma interação através de gestos pode incluir movimentos realizados pelas mãos ou mesmo com o corpo todo, sendo que, neste caso, a criança L. realizou os gestos utilizando a cabeça e o pescoço.

1.3.3. Fase 3: síntese dos resultados

Nesta fase 3, à semelhança da fase 2, registaram-se 2 episódios – episódio 8 e episódio 9. Nestes 2 episódios houve 6 interações verbais (25%) e 18 interações não-verbais (75%) – Apêndice XXIV. Tal como nas fases anteriores, o número de interações não-verbais foi superior ao das interações verbais, sendo que, no episódio 9, no dia 14 de junho, não foram registadas quaisquer interações verbais e apenas uma não-verbal – gestos. Estes resultados levam-nos a afirmar que, nesta fase, as interações que registaram mais ocorrências foram de proximidade física (6 – 25%) e a de fazer observações (5 – 20,8%). Por outro lado, também se pode verificar que não houve a presença de duas interações verbais – colocar questões e dar instruções – e de quatro interações não-verbais – observação das ações, expressão facial, partilha de objetos e disputa de objetos.

No que diz respeito às crianças participantes, a criança L. registou um maior número de ocorrências de interações verbais, do que não-verbais, contrariamente à criança A. e à criança K. Para além do mais, a criança L. foi quem revelou menos interações (1 – 4,2%) e a criança A. foi quem interagiu mais (15 – 62,5%), seguindo-se da criança K. (7 – 29,3%) – Apêndice XXV.

Relativamente à presença de crianças do grupo, identificaram-se três crianças (criança S., criança L. e criança M.). Neste sentido, em termos de frequência, houve um decréscimo de quatro crianças, face à fase anterior, no entanto, a criança M. e a criança S. também participaram nas fases anteriores.

1.4. SÍNTESE FINAL – UM OLHAR TRANSVERSAL

Ao longo das três fases previamente apresentadas foi possível perceber que em todas elas, as interações não-verbais prevaleceram sobre as interações verbais (Apêndice XXVI). A fase com um maior número de episódios foi a fase 1. Com 5 episódios naturalmente originou uma maior quantidade de interações do que nas fases 2 (2 episódios) e 3 (2 episódios) – 121 interações, 48 verbais (39,7%) e 73 não-verbais (60,3%). A fase 2 teve 20 ocorrências, 4 verbais (20%) e 16 não-verbais (80%) e a fase 3 teve 24 interações (6 verbais (25%) e 18 não-verbais (75%)). Por consequência, a fase 2 foi a que menos interações teve, ainda que o episódio 9, da fase 3, apenas tenha registado 1 ocorrência.

O número de crianças participantes não foi constante nas 3 fases, sendo que a criança L. foi quem esteve mais presente ao longo do tempo (7 episódios). Este facto, por si só, explicará a maior quantidade de evidências da criança L. comparativamente às outras crianças participantes (66 interações – 39,8%, 20 verbais – 30,3% e 46 não-verbais – 69,7%) – Apêndice XXVII. A criança V. foi quem interagiu em menor número (12 – 7,2%), já que apenas participou na primeira fase (5 episódios – apêndice XXVIII). Um dado curioso é que V. foi a única criança participante que teve mais ocorrências verbais, do que não-verbais. Uma possível justificação para este dado pode ter que ver com as suas características pessoais, até porque, tal como mencionado anteriormente, esta criança tinha facilidade de relacionamento e de comunicação com as restantes crianças do grupo.

Ao longo das três fases, houve, pelo menos, uma ocorrência de cada tipo de interação, sendo que, nas subcategorias das interações verbais, a subcategoria que registou mais ocorrências foi a de fazer observações (30 ocorrências – 18,2%), enquanto nas subcategorias das interações não-verbais foi a de olhar o par (29 ocorrências – 17,6%). No que diz respeito ao tipo de interação com menos ocorrência, na categoria interações verbais foi responder a questões (8 ocorrências – 4,8%) e na categoria interações não-verbais, a subcategoria que registou menos ocorrências foi a interação através da expressão facial, através da partilha de objetos e através da imitação (1 ocorrência – 0,6%).

Olhando aos resultados obtidos no presente estudo, a reorganização do espaço e a colocação de novos materiais não influenciou as interações entre pares, já que as interações não-verbais prevaleceram sob as interações verbais, ao longo das 3 fases. Para

além do mais, olhando à fase 1 e à fase 3, não houve alterações nas interações que registaram mais ocorrências (fazer observações e proximidade física), contrariamente à fase 2 que registou um maior número de ocorrência na interação através do olhar. Horn (2004, p.28) defende que “É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas” e ao longo das 3 fases deste estudo foi perceptível que as crianças interagiram, tanto verbalmente, como não-verbalmente, tal como defendido por Mesquita (1997). Pensando no espaço da área da casinha, Lopes da Silva (2016) e Rigolet (2006) argumentam que esse é um espaço privilegiado para as crianças desenvolverem a sua criatividade, brincarem, imaginarem e interagirem com o outro. Neste espaço, os materiais que têm à sua disposição são fulcrais no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. De acordo com Lopes da Silva (2016), na sala de atividades (e em todas as suas áreas), o papel do educador é determinante. Assim, defendem que o educador deve procurar observar e dialogar com o grupo de crianças, para que consiga perceber os interesses do grupo e potenciar os momentos de aprendizagem. Uma das formas de ampliar as potencialidades educativas da área da casinha será incluir materiais que fazem parte do quotidiano da criança, já que “quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição na sua experiência mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, maior será a sua atividade imaginativa.” (Vygotsky, 2012 p.33). Apesar desta evidência, no presente estudo, foi visível a influência dos materiais nas interações entre pares, mais concretamente na fase 1, quando se registou uma ocorrência de interação através da disputa de objetos, na fase 2 através do questionamento e da utilização de gestos, e na fase 3, quando se registou uma interação através da partilha de objetos. Todavia, somente na fase 2, é que as interações através dos objetos resultaram da colocação de novos materiais, mais concretamente, quando a criança L. utilizou o avental para esse efeito.

Os resultados finais permitem concluir que todas as crianças participantes interagiram com os pares, quer fosse entre si, quer fosse com outras crianças do grupo. Ao longo do estudo, três crianças do grupo estiveram presentes nas três fases (criança S., criança A. e criança M.), interagindo entre si. Houve, ainda, três crianças do grupo (criança T., criança D. e criança Mt.) que, durante a reorganização do espaço, revelaram interagir entre pares e, por fim, houve uma criança do grupo (criança L.) que, também, escolheu a área da casinha para brincar na fase 3.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES

O presente estudo visou responder à seguinte dúvida científica: *que interações entre pares (K. – 6 anos; A. – 5 anos; V. – 5 anos e L. – 4 anos) surgem na área da casinha, no momento da brincadeira livre de um JI da rede pública, antes, durante e após a reorganização do espaço e da colocação de novos materiais?* Face a esta questão foram delineados três objetivos: (i) Apresentar a organização do espaço/materiais da área da casinha antes, durante e após a sua reorganização espacial e material; (ii) Identificar as interações entre pares de 4 crianças (K., A., V. e L.) na área da casinha antes, durante e após a sua reorganização espacial e material e (iii) Refletir sobre o papel do espaço/materiais da área da casinha nas interações estabelecidas entre pares.

Para responder a esta pergunta/objetivos, apresentou-se a organização do espaço da área da casinha (antes e após a reorganização do espaço) e identificou-se, descreveu-se e analisaram-se as interações verbais e não verbais antes, durante e após a reorganização do espaço da área da casinha (fase 1, fase 2 e fase 3). Os resultados encontrados revelam uma maior quantidade de resultados antes da reorganização do espaço (fase 1) do que nas fases 2 (reorganização do espaço e introdução de 16 materiais) e 3 (introdução de um maior número de materiais). Estas evidências permitem refletir sobre as interações verbais e não-verbais na área da casinha, podendo-se afirmar que, na casinha, as interações entre pares surgem naturalmente, sem a intervenção do adulto. A reorganização do espaço/introdução de novos materiais deu continuidade a esta interação natural entre pares. Nas três fases do estudo, as interações não-verbais prevaleceram sempre, face às interações verbais, no entanto, identificaram-se subcategorias de interações que ocorreram mais frequentemente que outras, como é o caso de *fazer observações* e *olhar para o par*. Esta evidência foi uma novidade para nós uma vez que antes da realização do estudo não tínhamos esta noção. Deste modo, este resultado permite-nos corroborar a conceção de que é importante que um educador, quando se depara com as crianças, neste caso na área da casinha, se aperceba e reflita sobre as interações presentes, de modo a compreender melhor o seu grupo de crianças.

Pensando nas limitações deste estudo, revemos a inexperiência investigativa com repercussões ao nível do processo de recolha e análise de dados. Sentimos dificuldade em perceber quando e como observar, qual o melhor momento para encetar a reorganização do espaço e quando e como introduzir os materiais. O facto de assumirmos dois papéis

ao mesmo tempo (ser estudante em contexto de PES e ser investigadora) também terá contribuído para dificultar o processo de realização do estudo, já que precisávamos estar disponíveis para dar resposta a outros desafios formativos (como, por exemplo, o Projeto do Laboratório Colorido – uma nova área da sala). Olhando para o estudo realizado, percebemos, agora, que poderíamos ter iniciado o estudo mais cedo (com mais tempo para a recolha de dados) e ter introduzidos (outros) materiais que remetessem para uma casa (e.g., tapetes, fotografias ou mesmo roupa, seja para as crianças vestirem, seja para vestirem os bonecos). Ainda assim, e em jeito de conclusão, as dificuldades sentidas permitiram o desenvolvimento de competências relevantes para a profissão de docente, já que, enquanto futuros Educadores de Infância/Professores do 1.º CEB, teremos de responder a vários desafios de interação com as crianças, de reflexão e de investigação. Neste seguimento, através da realização do estudo, pudemos desenvolver competências múltiplas, como é o caso da pesquisa de informação e da sintetização da mesma. Para além do mais, a pesquisa acerca do tema, permitiu-nos aprofundar conhecimentos acerca do mesmo, levando a uma ação educativa futura mais ponderada e de qualidade.

CONCLUSÕES

Ao longo da realização do presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada, pude perceber que ainda tenho muito para aprender no que diz respeito à Educação e à Investigação. Através da reflexão das experiências vividas, desde creche até ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, aprendi que são as dificuldades, os desafios e as peripécias que fazem o nosso percurso mais rico e que são uma ferramenta de aprendizagem, seja sobre nós (tanto a nível pessoal, como profissional), seja sobre o outro. Todo o meu percurso, enquanto futura educadora e professora, foi desafiante, mas foi onde percebi o que quero ser e neste relatório está retratada a minha trajetória de aprendizagens, transformações e conquistas.

Quando desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada em creche, aprendi a ouvir a criança e dar voz a esta e este era um assunto bastante debatido ao longo da minha formação, foi neste contexto que percebi o verdadeiro significado do mesmo. Já em jardim, se já tinha experiência neste contexto, foi onde tive as minhas maiores dúvidas, se realmente era este o caminho a seguir. Mas ao mesmo tempo, foi o contexto que tive as minhas maiores certezas – eu quero ser Educadora de Infância e Professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ainda que o 1.º CEB não sido o que eu idealizava, a diferença que senti de uma prática para a outra, permitiu-me evoluir e estar perto de quem eu quero ser enquanto professora. Refletir sobre os diferentes aspetos que compuseram as minhas práticas, bem como os relatos realizados no âmbito da Conferência Internacional IPCE 2023, permitiu-me repensar na minha ação educativa.

Ao longo da realização da Dimensão Investigativa, pude desenvolver diversas competências e capacidades que serão importantes no meu futuro percurso profissional (e.g., capacidade de síntese, capacidade observação e competências no âmbito da pesquisa). Ao realizar o presente estudo, aprendi, ainda, a formular uma pergunta de partida, definir objetivos, definir a metodologia, a recolher dados e a analisá-los. Ainda que já tivesse tido nuances do que era investigar, a partir deste estudo, aprofundei conceitos, reconhecendo cada vez mais a importância da investigação enquanto profissional de educação – enquanto educadores ou professores, é desejável que sejamos também investigadores uma vez que a pesquisa e a investigação contribuem para melhorar a nossa ação educativa, consentindo que esta seja adequada, ponderada e de qualidade.

Em jeito de conclusão, considero que todo o trabalho desenvolvido e todo este processo formativo foram imensamente importantes, já que desenvolvi capacidades e competências, realizei aprendizagens, tanto sobre mim, sobre a Educação, sobre o ato de refletir e sobre a investigação.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M. C. (2021). *A casa das crianças: Três modelos de espaços escolares Montessori* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/138832>
- Alexandre, D. T., & Vieira, M. L. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 207-217. <https://www.scielo.br/j/pe/a/WwsnC559Z3yXyyCbxqPTgfR/?format=pdf&lang=pt>
- Antunes, E., & Rocha, J. (2009). Cadernos de Comunicação e Linguagem. *Considerações sobre desenvolvimento fonológico e desvios da fala no português*, 1(1), pp. 47-60. <http://hdl.handle.net/10284/2879>
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed.). McGraw Hill
- Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: Rotinas na educação infantil*. Artmed.
- Barbosa, M. C. S., & Horn, M. da. G. S. (2001). Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In C. Craidy & G. E. Kaercher (Orgs.), *Educação infantil: Pra que te quero?* (pp. 67-80). Artmed Editora.
- Basei, A. P. (2008). A educação física na educação infantil: A importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4732352>
- Belini, A. E. G., & Fernandes, F. D. M. (2009). Olhar e contato ocular: desenvolvimento típico e comparação na Síndrome de Down. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 13(1), 52-59. <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/gJjXSMQOrXYyyvM3MzVdWyQ/?format=pdf&lang=pt>
- Bertagno, P. (2016). *Promoting children's emotional well-being in pre-school settings: A grounded theory study exploring the views of early years practitioners* [Doctoral Dissertation, University of Essex]. Essex Open Access Research Repository. <https://repository.essex.ac.uk/18664/1/Thesis%20Paula.pdf>

Boavida, A. M. R., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). A experiência matemática no ensino básico: programa de formação contínua em matemática para professores dos 1.º e 1.º ciclos do ensino básico. Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5566/1/A_experiencia_matematica_no_ens_basico.pdf

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Bomtempo, E. (2003). A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In T. Kishimoto, *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (7ª ed., pp. 57-71). Cortez Editora.

Borsa, J. C. (2007). O papel da escola no processo de socialização infantil. *Psicologia*, 1-5. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>

Boyd, D., & Bee, H. (2011). *A criança em desenvolvimento* (12.ª ed.). Artmed.

Brandão, L. C., & Reis, C. J. T. (2018). Importância do ambiente de jardim de infância Waldorf no desenvolvimento da coordenação motora de crianças de quatro a seis anos. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, 7(1), pp. 117-134. <https://doi.org/10.9771/re.v7i1.22562>

Brownell, C. A., Iesue, S. S., Nichols, S. R., & Svetlova, M. (2013). Mine or yours?: Development of sharing in toddlers in relation to ownership understanding. *Child Development*, 84(3), 906-920. <https://doi.org/10.1111%2Fcdev.12009>

Bruce, B., & Hansson, K. (2011). Promoting peer interaction. In T. Williams (Ed.), *Autism spectrum disorders*, (pp. 315-328). <https://doi.org/10.5772/20034>

Campos, J. L. de. A., Silva, T. C., & Albuquerque, U. P. de. (2021). Observação participante e diário de campo: Quando utilizar e como analisar?. In U. P. de. Albuquerque, L. V. F. C. da Cunha, R. F. P. de Lucena, & R. Alves (Eds.), *Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia* (pp.95-112). NUPEEA. https://www.researchgate.net/publication/351492815_Observacao_Participante_e_Diario_de_Campo_quando_utilizar_e_como_analisar

- Canavarro, A. P. (2011). Ensino exploratório da matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*, (115), 11-17. https://www.researchgate.net/publication/327060260_Ensino_exploratorio_da_Matematica_Praticas_e_desafios
- Cardona, M. J. (1999). O Espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições*, 10 (1), 132-139. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644105>
- Cardona, M. J. (Coord.) (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Carozza, S., & Leong, V. (2021). The role of affectionate caregiver touch in early neurodevelopment and parent: Infant interactional synchrony. *Frontiers in Neuroscience*, 14, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.613378>
- Carvalho, A. (Org.) (1999). *O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação*. Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A. M., Salles, F., & Guimarães, M. (2006). *Desenvolvimento e aprendizagem*. UFMG.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2019). *Avaliação em Creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Ceppi G., & Zini, M. (Orgs.) (2013). *Crianças, espaços, relações: Como projetar ambientes para a educação infantil*. Penso.
- Cordeiro, M. (2021). *O livro da criança: Do 1 aos 5 anos*. (8.^a ed.). A Esfera dos Livros.
- Correia, M. S. R. (2020). *Arquitetura: Uma ferramenta pedagógica nos primeiros anos* [Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/36537>
- Cunha, L. C. da. S. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/28865>

Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de junho. Diário da República nº 129/2018 – 1.ª Série. Lisboa: Direção-Geral da Educação. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Diário de Notícias. (2016, Outubro 07). *Crianças só têm 63 minutos por dia para brincar ao ar livre*. <https://www.dn.pt/sociedade/criancas-so-tem-63-minutos-por-dia-para-brincar-ao-ar-livre-5428409.html>

Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação*. Psicossoma.

Dicionário Priberam. (s.d.). *Observar*. <https://dicionario.priberam.org/observar>

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais*. 4.º Ano. 1.º ciclo do ensino básico. Português. Direção-Geral da Educação & Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais*. 4.º Ano. 1.º ciclo do ensino básico. Matemática. Direção-Geral da Educação & Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_4a_ff_18dejulho_rev.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais*. 4.º Ano. 1.º ciclo do ensino básico. Estudo do Meio. Direção-Geral da Educação & Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018d). *1.º Ciclo do ensino básico: Orientações curriculares para as tecnologias da informação e comunicação*. Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf

Fochi, P. S., & Pinazza, M. A. (2018). Documentação pedagógica: Observar, registar e (re)criar significados. *Revista Linhas* 19(40), 184-199. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018184>

- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. A., Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-280). Artmed Editora.
- Garcia, L. T., Almeida, N. V. F. de., & Gil, M. S. C. de. A. (2013). Conflitos e agressões entre bebês e diferentes atributos de brinquedos: Um estudo de caso. *Interação em Psicologia*, 17(1), 27-36. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v17i1.19417>
- Ghirotti, S. E. & Morimoto, C. H. (2010, outubro 5-8). Um sistema de interação baseado em gestos manuais tridimensionais para ambientes virtuais. In M. Silveira (Coord.). *Anais do 1.º Simpósio de Fatores Humanos em Sistemas Computacionais – IHC 2010* [Simpósio]. Belo Horizonte. <https://www.ime.usp.br/~hitoshi/publications/ihc2010.pdf>
- Gomes, P. B. M. B. (2001). Os materiais artísticos na educação infantil. In C. Craidy & G. E. Kaercher (Orgs.), *Educação infantil: Pra que te quero?* (pp. 109-122). Artmed Editora.
- Gomes, R. M. (2017). As aptidões sociais na infância: Identificar para intervir. *Revista Interações*, 12(42). <https://doi.org/10.25755/int.11814>
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Child psychology and psychiatry*, 45(1), 84-108. [10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x](https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x)
- Haywood, K. M., & Getchell, N. (2014). *Desenvolvimento motor ao longo da vida*. Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart D. P. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1992). *A criança em acção* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A criança em acção*. Fundação Calouste Gulbenkian;
- Horn, M. da. G. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil*. Artmed Editora.

Infópédia: Dicionários Porto Editora (s.d.). *Provocar*.
<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/provocar>

Junior, F. B. A., Sprovieiri, M. H., Kuczynski, E., & Farinha, V. (1999). Reconhecimento facial e autismo. *Arquivo Neuropsiquiatr*, 57(4), pp. 944-949.
<https://doi.org/10.1590/S0004-282X1999000600008>

Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Kowalski, I. (2020). O quotidiano da criança na expressão dramática. In M. de. S. P. Lopes, M. do. C. de. Melo, & I. Kowalski. *Expressão dramática: Das práticas à reflexão*, (pp.). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria.
https://www.ipleiria.pt/eseccs/wp-content/uploads/sites/15/2020/07/Expressao_Dramatica_praticas_Reflexao.pdf

Lanz, R. (2000). *A pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano*. Antroposófica.

Lara, A. M. B., & Molina, A. A. (2011). Pesquisa qualitativa: Apontamentos, conceitos e tipologias. Em C. Toledo & M. Gonzaga (Org.), *Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas* (121-172). Maringá EEduem.

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico *Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Orgs.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 141-159). Porto Editora.

Lisboa e Silva, M. & Dias, I. S. (2015, maio). *A interação entre pares no momento da brincadeira livre*. [Conferência]. Conferência: IV Conferência Internacional “Investigação, Práticas e Contextos em Educação”, Leiria.
https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1394/1/IPCE2015_Artigo%20Intera%C3%A7%C3%A3o%20entre%20pares.pdf

Lisboa e Silva, M. (2015). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância: das interações entre pares ao projeto das abelhas* [Relatório de investigação, Instituto Politécnico de Leiria]. Repositório Institucional de Informação Científica do Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/1799>

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Lopes, J. A. (2009). *Comportamento, aprendizagem e "ensinagem" na ordem e desordem da sala de aula*. Psíquibrios Edições.

Lopes, L. W. R., & Magalhães, C. M. C. (2003). Interações entre pré-escolares: Possibilidades de análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23(4), 88-97. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a13.pdf>

Mendes, D. M. L. F., & Moura, M. L. S. de. (2009). Expressões faciais de emoção em bebês: importância e evidências. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(2), pp. 307-327. <http://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a04.pdf>

Meneghini, R., & Campos-de-Carvalho, M. (2003). Arranjo Espacial na Creche: Espaços para Interagir, Brincar Isoladamente, Dirigir-se Socialmente e Observar o Outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 367-378. <https://www.scielo.br/j/prc/a/bv9J9fLJH3ZN3b7cmwLvYfm/?format=pdf&lang=pt>

Mesquita, R. M. (1997). Comunicação não-verbal: relevância na atuação. *Revista Paulista Educação Física*, 11(2), pp. 155-163. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1997.138567>

Miranda, J., & Senra, L. (2012). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: Contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana. *O portal dos psicólogos*, 1-16. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0306.pdf>

Mitra S., & Acharya, T. (2007). Gesture recognition: A survey. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part C*, 37(3), 311-324. [10.1109/TSMCC.2007.893280](https://doi.org/10.1109/TSMCC.2007.893280)

Montagu (1988). *Tocar: O significado humano da pele*. Summus.

Moura, M. L. S. de., & Ribas, A. F. P. (2002). Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 207-215. <https://www.scielo.br/j/epsic/a/R5qsTxMj75VT6FqTrrvdhrB/?format=pdf>

Moura, M., Ribas, A., Seabra, K., Pessôa, L., Jr, R., & Nogueira, S. (2004). Interações iniciais mãe-bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 295-302. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300002>

Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna portuguesa. In O. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 141-160). Porto Editora.

Oliveira, A., Antonello, I., Moura, J., & Oliveira, L. (2022). Educação montessoriana e valorização do espaço: a experiência no “Colégio Montessori Rosário”. *Revista Ensino de Geografia (Recife)*, 5(2), pp. 79-102. <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2022.252143>

Oliveira, J. C. de. (2014/2015). Regras – sim, nós precisamos: Regras e limites em Educação Pré-Escolar: Estratégias pedagógicas [Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Superior de Educação e Ciência]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/28800>

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular *High-Scope* no âmbito do projeto de infância. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Orgs.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 61-108). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Orgs.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 25-60). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Pascal, C., & Bertram, T. (2019). Princípios éticos para uma avaliação pedagógica holística. In J. Oliveira-Formosinho, & C. Pascal (Orgs.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: Um caminho para a transformação* (pp. 137-148). Penso.

Paige-Smith, A. & Craft, A. (2010). *O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil*. Artmed.

Papalia, D. E., Feldman, D., & Olds, S. W. (2001). *O mundo da criança: Da infância à adolescência* (8.^a ed). Mcgraw-Hill.

Passos, S. F. M. (2016). Prática de ensino supervisionado em educação pré-escolar: Estimular o pensamento criativo – expressão dramática [Relatório de Estágio, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/19734>

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor*. Artmed.

Piccinini, C. A., Moura, M. L. S. de., Ribas, A. F. P., Bosa, C. A., Oliveira, E. A. de., Pinto, E. B., Shermann, L., & Chahon, V. L. (2001). Diferentes perspectivas na análise da interação pais-bebê/criança. *Revista: Reflexão e Crítica*, 14(3), 469-485. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000300004>

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, atividades e organização dos espaços, ao currículo na creche*. CNIS.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Quaresma, M. R. (2018). *Brincar e planificar com as crianças em Educação Pré-Escolar: Um percurso partilhado* [Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/23874>

Reis, F. L. dos. (2022). *Investigação científica e trabalhos académicos: Guia prático* (2.^a ed.). Edições Sílabo, Lda.

Richter, S. R., & Barbosa, M. C. (2010). Os bebês interrogam o currículo: As múltiplas linguagens na creche. *Educação Santa Maria*, 45(1), 85-96. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117116990007.pdf>

Rigolet, S. A. (2006). *Reestruturar a casinha: Um projecto transdisciplinar – Como potenciar os recursos no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, O. A. da C., & Reis, S. C. S. (2009). *Vinculação: Crianças em Creche* [Projeto de Pós-Graduação, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1071>

Roldão, M. C. (2006). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise (Livro 9)*. Porto Editora.

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. de S., & Oliveira, Z. de M. R. de. (2009). Olhando a criança e seus outros: Uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*, 20(3), 437-464. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v20n3/v20n3a08.pdf>

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., & Bowker, J. C. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, D. Kuhn, R. S. Siegler, & N. Eisenberg (Eds.) (2006), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6.^a ed., vol.3, pp. 571-645). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0310>

Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como fator estruturante. In F. Veiga (Coord.), *O Ensino como fator de envolvimento numa escola para todos* (pp. 503-539). Climepsi Editores.

Silva, C. I. A. (2009). *A observação de aulas enquanto prática reflexiva* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da Universidade da Beira Interior. <http://hdl.handle.net/10400.6/3368>

Silva, L. M. G. da., Brasil, V. V., Guimarães, H. C. Q. C. P., Savonitti, B. H. R. de. A., & Silva, M. J. P. da. (2000). Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. *Ver.latino-am.enfermagem*, 8(4), 52-58. <https://www.scielo.br/j/rlae/a/tDnHtdjX3DGwKb8TMCLPJCq/?format=pdf&lang=pt>

Silva, R. O., & Almeida, M. de. F. (2013). Análise da interação verbal na teoria bakhtiniana. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, 2(1), 117-127. <https://doi.org/10.47295/mren.v2i1.497>

Singer, E. (2016). Theories about young children's peer relationships. In T. David, K. Gouch, & S. Powell (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care*, (pp.110-118).

https://www.researchgate.net/profile/Elly-Singer/publication/50874319_Peer_relationships_in_early_childhood_education_and_care/links/5be832b492851c6b27b73e3b/Peer-relationships-in-early-childhood-education-and-care.pdf

Sousa, J. M., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo Bolonha* (5.^a ed.). Pactor.

Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artmed Editora.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2020). *Manual de psicologia do desenvolvimento e a aprendizagem* (2.^a ed.). Porto Editora.

Tomásio, M. J. O. (2019). A transição do jardim-de-infância para o 1.º ciclo do Ensino Básico – “Um salto gigante”: Intervenção com uma criança com atraso global do desenvolvimento [Relatório de estágio, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/28079>

Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: Investigação-ação. In A. Moreira, P. Sá., & A. P. Costa (Coords.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Métodos* (Vol. 1), 33-50. Universidade de Aveiro. <https://doi.org/10.34624/hmtj-qg49>

Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalho por projecto na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf





Vygotsky, L. S. (2012). *A imaginação e criatividade na infância*. Dinalivro.


Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed Editora.

APÊNDICES

APÊNDICE I – LISTA DOS MATERIAIS E DESCRIÇÃO DOS MESMOS

Tabela 16 – Lista dos materiais e descrição dos mesmos

Dia	Materiais	Descrição	Fotografias
07 de junho	4 panelas	As panelas eram de alumínio, com duas pegas (uma oposta à outra, na parte superior da panela), sendo que todas tinham alturas e diâmetros diferentes.	
	1 avental	O avental era de cor verde, com detalhes de flores e tinha dois bolsos iguais. O avental tinha duas tiras de tecido que permitiam apertar o avental nas costas e na parte superior o mesmo acontecia, mas ficava preso na zona do pescoço.	 <p data-bbox="1050 1064 1345 1120"><i>Figura 5 – Panelas colocadas na Área da casinha</i></p>  <p data-bbox="1050 1361 1331 1417"><i>Figura 6 – Avental colocado na Área da casinha</i></p>
08 de junho	1 pega	A pega tinha um formato quadrado, com as pontas arredondadas, tendo um rebordo vermelho. No centro desta encontrava-se um desenho de um pai natal e, à sua volta, azevinhos.	
	2 copos	Os copos eram ambos de plástico, sendo um verde (sem ilustrações) e um vermelho, com um leão estampado. Ainda que o copo verde fosse mais alto, eram praticamente da mesma altura.	

	1 bandeja	A bandeja tinha o formato retangular, com um padrão preto e branco.	
14 de junho	6 talheres	Os talheres eram de aço inoxidável, havendo 2 garfos, 2 facas e 2 colheres de sopa, todos do mesmo formato e material.	 <p><i>Figura 8 – Talheres e cesto do pão colocados na Área da casinha</i></p>
	1 cesto do pão	O cesto do pão tinha um formato curvo, sendo o seu interior de cor preta, com detalhes de desenhos de pães, com contornos brancos. O seu exterior eram composto por duas pegas, opostas uma à outra, com efeito cruzado do material que o compõe.	

APÊNDICE II – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 1

Data da Observação: 27 de abril de 2022

Contexto: Interior

Local: “Sala B”, área da casinha

Intervenientes: 3 crianças do sexo feminino, 1 criança do sexo masculino: Criança A. (5 anos), Criança K. (6 anos), Criança V. (5 anos), Criança S. (5 anos)²¹ e Estagiária

Momento da observação: Antes da organização do espaço

Hora de observação: 14h43’
1’10’’

Duração da gravação:

Sinopse do episódio:

As crianças brincam na área da casinha, mais concretamente na mesa redonda que se encontra no centro deste espaço, com alimentos de plástico (e.g. salsichas, tablete de chocolate, pão, entre outros), louça de plástico (e.g. caçarolas, chávenas, pratos, jarros, entre outras), uma peça de vestuário de um boneco e, ainda, uma caixa azul. A Criança K. (6 anos), a Criança V. (5 anos) e a Criança S. (5 anos) iniciam o episódio interagindo entre si, entrando, de seguida, a Criança A. (5 anos) que interage exclusivamente com a Criança K. (6 anos) e, mais tarde, com a Criança S. (5 anos) – havendo apenas um momento de diálogo com esta última. Por sua vez, a Criança V. (5 anos) e a Criança S. (5 anos) interagem entre si ao longo do episódio, sendo que a Criança V. (5 anos) não interage com a Criança A. (5 anos) ao longo deste. A Estagiária, neste episódio, encontrava-se a registar as ações das crianças, sem interagir com estas.

²¹ Criança do sexo masculino

Descrição do episódio

L1: 00:00: A Criança S. (5 anos), a Criança K. (6 anos) e a Criança V. (5 anos) estão

L2: sentadas, a olharem-se, cada uma num banco de madeira redondo, à volta da mesa

L3: redonda, que se encontra no centro da área da casinha. Cada criança tem na sua mão

L4: direita uma salsicha de plástico (Figura 9).



Figura 9 – Criança S., Criança K. e Criança V. com uma salsicha na mão direita

L5: 00:02: A Criança S. (5 anos), com a sua mão esquerda cerrada, levanta o polegar e

L6: diz para a Criança K. (6 anos) e para a Criança V. (5 anos): “Tá bom.”.

L7: 00:04: A Criança K. (6 anos) olha para a Criança V. (5 anos) e responde: “E a minha

L8: está bom.”, levantando o seu polegar esquerdo.

L9: 00:05: A Criança A. (5 anos) aproxima-se das crianças que estão na mesa, colocando-

L10: se de pé entre a Criança S. (5 anos) e a Criança K. (6 anos).

L11: 00:06: A Criança A. (5 anos) questiona: “Vocês podem-me dar alguma coisa?”,

L12: voltando-se para a bancada da cozinha.

L13: 00:08: A Criança K. (6 anos) responde: “Não dá!”, esticando o seu braço direito ao

L14: nível do seu peito, apontando com o dedo indicador da mão direita para o móvel e

L15: mantendo o braço esquerdo apoiado na mesa redonda.

L16: 00:09: A Criança S. (5 anos) levanta-se e com a mão direita toca na cabeça da

L17: Criança V. (5 anos), à medida que a mesma se levanta e se dirige para junto do

L18: móvel da cozinha.

L19: 00:10: A Criança V. (5 anos) dirige-se para o móvel, enquanto a Criança K. (6

L20: anos), com a salsicha de plástico na mão direita, abana-a para do lado direito para o

L21: lado esquerdo, realizando o gesto de *não*, comunicando, desta forma, com a Criança

L22: A. (5 anos).

L23: 00:11: A Criança K. (6 anos) pega, com a sua mão esquerda, na peça de vestuário

L24: de um boneco, que se encontra em cima da mesa redonda. Enquanto isso, a Criança

L25: S. (5 anos) levanta-se e dirige-se para o móvel da cozinha, onde se encontra a

L26: Criança V. (5 anos).

L27: 00:12: A Criança A. (5 anos) com a boca aberta, com a expressão de surpreendida,
L28: afasta-se, dando três passos para trás. Neste momento, a Criança V. (5 anos) pega
L29: em duas caçarolas amarelas que se encontram na bancada do móvel da cozinha.
L30: 00:13: A Criança K. (6 anos) amachaça a peça de vestuário do boneco com ambas
L31: as mãos.
L32: 00:14: A Criança V. (5 anos) diz para a Criança S. (5 anos): “Já está na hora do
L33: lanche, podes vir!” – dirigindo-se ambos para a mesa redonda, onde se sentam frente
L34: a frente.
L35: 00:15: A Criança V. (5 anos) pousa as caçarolas amarelas em cima da mesa e volta
L36: a repetir: “Já está na hora do lanche.”
L37: 00:17: A Criança A. (5 anos) diz o nome da Criança K. (6 anos), à medida que
L38: entrelaça os braços ao nível seu peito e olha para a Estagiária que se encontra a
L39: registar as suas ações. Neste momento, a Criança S. (5 anos) levanta-se e coloca o
L40: pé esquerdo no chão e o joelho direito em cima do banco e coloca a sua mão
L41: esquerda na testa da Criança V. (5 anos).
L42: 00:18: A Criança K. (6 anos), com uma salsicha de plástico na mão direita e com a
L43: peça de vestuário do boneco na mão esquerda, pega nas restantes duas salsichas que
L44: se encontram em cima da mesa com as duas mãos.
L45: 00:19: A Criança K. (6 anos) volta-se para trás, dirigindo-se para o móvel da
L46: cozinha, com as salsichas e a peça de vestuário debaixo do seu braço esquerdo.
L47: Enquanto isso, a Criança S. (5 anos) volta a sentar-se no seu banco, cruzando os
L48: braços junto ao seu peito e a Criança V. (5 anos) retira, primeiramente, a tampa da
L49: caçarola do seu lado direito e coloca-a na mesa, do mesmo lado e, posteriormente,
L50: retira a tampa da caçarola do lado esquerdo e coloca-a na mesa, em frente.
L51: 00:20: A Criança K. (6 anos) pega na caçarola azul, com a mão direita, que se
L52: encontra no lado esquerdo da bancada do móvel. Enquanto isso, a Criança A. (5
L53: anos) olha para o seu lado esquerdo e, posteriormente, para o seu lado direito, ainda
L54: com os braços cruzados e dirige-se para junto da bancada da cozinha.
L55: 00:21: A Criança K. (6 anos), ainda com tudo debaixo do seu braço esquerdo, vira-
L56: se para a mesa redonda e coloca a caçarola azul sobre a mesma. Neste momento, a
L57: Criança S. (5 anos) segue com o seu olhar os movimentos da Criança K. (6 anos) e
L58: a Criança V. (5 anos) pega, com a mão direita, a tablete de chocolate que se encontra
L59: dentro da caçarola do lado direito e, com auxílio da mão esquerda, leva-a à boca,
L60: realizando o movimento de mastigar.
L61: 00:22: A Criança K. (6 anos) volta-se para o móvel da cozinha e, com a mão direita,
L62: pega na taça vermelha – que contém uma colher de medida, uma colher mais
L63: pequena e uma chávena azul.
L64: 00:24: A Criança K. (6 anos) coloca, em cima da mesa, a taça vermelha com
L65: os restantes objetos que esta contém.
L66: 00:25: A Criança K. (6 anos) volta-se para o móvel da cozinha e, com a mão direita,
L67: pega no prato amarelo – que se encontra em cima da bancada no móvel – que
L68: contém diversos alimentos de plástico.

L69: 00:26: A Criança S. (5 anos), com as duas mãos, pega na taça vermelha e puxa-a a
L70: junto de si. À medida que isto acontece, a Criança V. (5 anos) levanta-se e coloca a
L71: sua mão direita sobre a taça vermelha e afirma: “É o meu xarope!”.

L72: 00:27: A Criança K. (6 anos) volta-se para a mesa, com o prato amarelo na mão
L73: direita e com as salsichas na mão esquerda.

L74: 00:28: A Criança K. (6 anos) coloca o prato amarelo em cima da mesa redonda.

L75: Neste momento, a Criança S. (5 anos) larga a colher mais pequena (que estava
L76: dentro da taça vermelha) que tem na mão esquerda e agarra o prato amarelo com
L77: ambas as mãos.

L78: 00:31: A Criança K. (6 anos) pega, com a mão direita, na chávena azul que se
L79: encontra em cima da mesa e coloca ao lado da colher de medida vermelha.

L80: 00:32: Enquanto a Criança V. (5 anos) pega, com a mão direita, na taça vermelha
L81: que contém a colher de medida, a Criança K. (6 anos) pega, com a mão direita, na
L82: colher de medida e diz para a Criança V. (5 anos): “Este daqui é o chá!”.

L83: 0:33: A Criança V. (5 anos) responde à Criança K. (6 anos): “É o meu xarope!”.

L84: 00:35: Enquanto a Criança V. (5 anos) tem na sua mão direita a taça vermelha e a
L85: colher de medida, a Criança K. (6 anos) toca, com a mão direita, na colher de medida
L86: e diz: “Este aqui é o xarope.”. À medida que a Criança K. (6 anos) e a Criança V.
L87: (5 anos) comunicam, a Criança S. (5 anos) observa os movimentos dos seus pares.

L88: 00:36: A Criança S. (5 anos) levanta-se – dirigindo-se para a bancada da cozinha –
L89: , transportando, nas suas mãos, o prato e os restantes alimentos de plástico.

L90: 00:38: A Criança K. (6 anos), enquanto continua a segurar com a mão esquerda as
L91: salsichas, diz para a Criança V. (5 anos): “Este daqui é é...”.

L92: 00:40: A Criança A. (5 anos) pega no jarro vermelho que se encontra junto ao fogão
L93: e coloca-o em cima do bico do fogão que se encontra mais à frente.

L94: 00:42: A Criança K. (6 anos) puxa, com a mão direita, a colher azul que a Criança
L95: V. (5 anos) tem na mão direita e diz: “É da sopa!”, elevando o tom de voz. Neste
L96: momento, surge a Criança S. (5 anos) que leva, na sua mão direita, um prato
L97: amarelo, transportando-o da bancada da cozinha para o móvel da cozinha.

L98: 00:43: A Criança A. (5 anos) dirige-se para a mesa redonda, para junto da Criança
L99: K. (6 anos).

L100: 00:44: A Criança A. (5 anos) volta-se para a bancada da cozinha e dirige-se para
L101: o mesmo.

L102: 00:46: A Criança A. (5 anos), com a mão direita, pega na caixa azul que está na
L103: bancada do móvel. Durante este momento, a Criança S. (5 anos) agacha-se e abre
L104: a porta esquerda do móvel.

L105: 00:48: A Criança A. (5 anos), ainda com a caixa azul na sua mão direita, pega com
L106: a mão direita o jarro vermelho que se encontrava em cima do primeiro bico do
L107: fogão e pouso-o no bico que se encontra atrás.

L108: 0:49: A Criança A. (5 anos) coloca a caixa azul em cima do fogão, encostando ao
L109: jarro vermelho. Enquanto isso, a Criança K. (6 anos) coloca a colher azul, que
L110: retirou da mão da Criança V. (5 anos), na taça vermelha que se encontra em cima
L111: da mesa redonda.

L112: 00:50: A Criança A. (5 anos) olha para a mesa onde se encontra a Criança K. (6 anos).
L113: anos).
L114: 00:51: A Criança A. (5 anos) dirige-se para a mesa redonda e diz: “K., eu quero
L115: brincar com vocês!”, sentando-se no banco redondo que se encontra do lado direito
L116: da Criança K. (6 anos). Neste momento, a Criança S. (5 anos) abre a porta direita
L117: do móvel da cozinha e coloca o prato amarelo dentro do armário.
L118: 00:52: A Criança V. (5 anos) volta a sentar-se, pega com a mão direita a tablete de
L119: chocolate e realizar o movimento de mastigar.
L120: 00:53: A Criança A. (5 anos), olhando para a Criança K. (6 anos), questiona: “O
L121: que vocês estão fazendo?”. Enquanto estas crianças comunicam, a Criança S. (5 anos)
L122: anos olha para as mesmas, à medida que fecha as portas do armário.
L123: 00:55: A Criança K. (6 anos) coloca as salsichas em cima da mesa.
L124: 00:56: A Criança S. (5 anos) levanta-se e dirige-se para junto da Criança A. (5 anos)
L125: anos e diz-lhe: “Sai” – para que a Criança A. (5 anos) se levantasse do banco.
L126: 00:57: A Criança A. (5 anos) levanta-se e a Criança S. (5 anos) senta-se no seu
L127: lugar.
L128: 00:59: A Criança K. (6 anos) coloca a peça de vestuário do boneco, que se encontra
L129: apoiado entre o seu braço e o tronco, na bancada do móvel da cozinha.
L130: 01:00: A Criança K. (6 anos) volta-se para a mesa redonda e dirige-se para junto
L131: da Criança V. (5 anos). Enquanto isso, a Criança S. (5 anos) olha para a Criança
L132: V. (5 anos), que continua a realizar o movimento de mastigar.
L133: 01:02: A Criança K. (6 anos) diz: “Móveis!” e, enquanto isso, a Criança V. (5 anos)
L134: anos pega, com a mão esquerda, em duas fatias de pão que se encontram dentro
L135: da caçarola amarela do lado direito, em cima da mesa redonda.
L136: 01:03: A Criança A. (5 anos) questiona a Criança K. (6 anos): “Ham?”
L137: 01:04: A Criança K. (6 anos) volta a repetir: “Os móveis!”, enquanto coloca a
L138: tampa vermelha sob a caçarola azul que se encontram em cima da mesa redonda.
L139: 01:05: A Criança A. (5 anos) vira costas e dirige-se para o móvel da cozinha.
L140: 01:08: A Criança V. (5 anos), à medida que leva as fatias de pão à boca, realiza o
L141: movimento de mastigar.

APÊNDICE III – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 2

Data da Observação: 18 de maio de 2022

Contexto: Interior

Local: “Sala B”, área da casinha

Intervenientes: 3 Crianças do sexo feminino: Criança L. (4 anos), Criança M. (4 anos) e Criança M. (5 anos)

Momento da observação: Antes da organização do espaço

Hora de observação: 14h13’
2’12’’

Duração da gravação:

Sinopse do episódio:

As crianças brincam na área da casinha, movimentando-se por esta, recorrendo a objetos, tais como: um carrinho de bonecos, um boneco e respetiva peça de vestuário, mantas, panos, panela de alumínio e respetiva tampa, caixas, uma boneca, objetos de plástico (e.g. pratos), um telemóvel, bancos redondos de madeira e alimentos de plástico (e.g. rodela de tomate). A Criança L. (4 anos) e a Criança M. (4 anos) iniciam o episódio separadamente, começando a interagir a partir do momento em que a Criança M. (4 anos) observa os movimentos da Criança L. (4 anos), iniciando comunicação verbal. Ao fim de 1 minutos e 26 segundos, entra mais uma criança na área da casinha – Criança M. (5 anos) – que comunica com a Criança L. (4 anos). A Criança M. (5 anos) apenas fica na área da casinha durante 23 segundos (não interagindo com a Criança M. (4 anos)), decorrendo o restante episódio entre as duas crianças que o iniciaram.

Descrição do episódio

L1: 00:00: A Criança L. (4 anos) está de frente para a bancada da cozinha, enquanto a

L2: Criança M. (4 anos) se encontra com a boneca debaixo do seu braço direito, de frente

L3: para o puff vermelho (Figura 10).

L4: 00:01: A Criança L. (4 anos) vira-se para o seu lado esquerdo e agacha-se, em



Figura 10 – Criança L. e Criança M.

L5: direção à cama. A Criança M. (4 anos) volta as costas para o puff e dirige-se para a

L6: zona da mesa de cabeceira.

L7: 00:02: A Criança L. (4 anos), com a mão direita, pega na manta de malha que se

L8: encontra em cima da cama e coloca-a debaixo do braço esquerdo.

L9: 00:03: A Criança L. (4 anos) pega, com a mão direita, na manta amarela que se

L10: encontra em cima da cama, enquanto a Criança M. (4 anos) se agacha e pega no

L11: pano, com a mão esquerda que está no chão, encostando-se ao lado direito da mesa

L12: de cabeceira.

L13: 00:04: A Criança M. (4 anos), ao levantar-se, lança o pano para cima da cama.

L14: 00:05: A Criança L. (4 anos), com as mantas nos braços, pega, com a mão esquerda,

L15: na panela de alumínio que se encontra em cima da bancada. A Criança M. (4 anos)

L16: vira-se para o móvel da cozinha e dirige-se em direção ao mesmo.

L17: 00:06: A Criança L. (4 anos) vira-se para a mesa redonda e começa a dar passos em

L18: direção à mesma.

L19: 00:07: A Criança M. (4 anos) retira objetos de plástico da segunda caixa que se encontra em cima da bancada do móvel da cozinha e coloca-os na primeira caixa, **L21:** que se encontra do lado esquerdo da segunda caixa (Figura 11).

L22: 00:09: Enquanto a Criança M. (4 anos) observa os movimentos da Criança L. (4



Figura 11 – Organização das caixas na bancada do móvel da cozinha

L23: anos), esta pouso a panela de alumínio em cima da mesa redonda.

L24:00:10: A Criança M. (4 anos) comunica oralmente com Criança L. (4 anos), à

L25: medida que se aproxima da mesma.

L26: 00:11: A Criança L. (4 anos) olha para a Criança M. (4 anos).

L27: 00:12: A Criança L. (4 anos) vira-se para a bancada da cozinha.

L28: 00:13: A Criança L. (4 anos) dá dois passos em frente e deixa cair a manta de malha

L29: do chão que fica junto à bancada da cozinha.

L30: 00:14: A Criança L. (4 anos) pega, com ambas as mãos, na manta amarela (que

L31: estava a ser segurada pela mão direita).

L32: 00:15: A Criança M. (4 anos) coloca a boneca em cima da mesa redonda e pega,

L33: com a mão direita, no telemóvel que se encontra em cima da mesma.

L34: 00:16: À medida que a Criança L. (4 anos) se agacha e estica, no chão, a manta

L35: amarela, a Criança M. (4 anos) dirige-se para o armário dos jogos, que se encontra

L36: do lado esquerdo da mesa de cabeceira.

L37: 00:17: A Criança L. (4 anos) olha para a manta de malha e, com a mão esquerda,

L38: pega na mesma, levantando-a. Enquanto isso, a Criança M. (4 anos) diz: “Mãe!”.

L39: 00:18: A Criança L. (4 anos) olha para Criança M. (4 anos) que se encontra junto

L40: ao armário dos jogos, seguindo com os olhos os movimentos desta.

L41: 00:20: A Criança M. (4 anos) abre a porta direita do armário de jogos, com a mão

L42: esquerda.

L43: 00:21: A Criança L. (4 anos) pega na manta de malha com ambas as mãos.

L44: 00:22: A Criança M. (4 anos) à medida que se coloca atrás da porta do armário

L45: (Figura 12) cerra a mão esquerda, bate na porta e diz: “Toc, toc.”. A Criança L. (4 anos), enquanto estica a manta de malha no chão, junto à manta amarela, olha para **L46:** a porta do armário onde se encontra a Criança M. (4 anos).

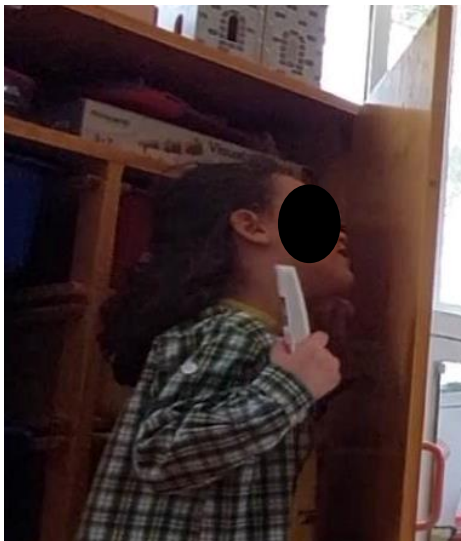


Figura 12 – Criança M. atrás da porta

L48: 00:25: A Criança M. (4 anos) continua a bater na porta com a mão esquerda cerrada.
L49: 00:26: A Criança L. (4 anos) coloca os pés por cima da manta de malha e estica o
L50: (seu) canto superior direito, sendo que, enquanto o faz, diz: “Não podes entrar!”.
L51: 00:29: A Criança L. (4 anos) dirige-se para junto da mesa de cabeceira e a Criança
L52: M. (4 anos) diz: “Eu quero entrar!”, à medida que aproxima a sua cara da porta,
L53: continuando a bater com a mão esquerda cerrada na porta.
L54: 00:30: A Criança L. (4 anos) pega no telemóvel que se encontra em cima da mesa
L55: de cabeceira.
L56: 00:31: A Criança L. (4 anos) coloca o telemóvel junto ao ouvido.
L57: 00:33: A Criança L. (4 anos) vira as costas para o espelho e diz: “Oh filha...”,
L58: enquanto segura o telemóvel com a mão direita e apoia com a mão esquerda.
L59: Durante este momento, a Criança M. (4 anos) sai de trás da porta, fechando-a com
L60: a mão esquerda.
L61: 00:34: A Criança L. (4 anos) olha para a Criança M. (4 anos), enquanto esta passa
L62: entre o banco de madeira redondo e o armário dos jogos (Figura 13).
L63: 00:37: A Criança M. (4 anos) e a Criança L. (4 anos) olham-se e Criança M. (4
L64: anos) diz: “Olá, olá!”.
L65: 00:40: A Criança M. (4 anos) dirige-se para junto do móvel da cozinha, levando
L66: consigo o telemóvel na mão direita.



Figura 13 – Criança M. e Criança L.

- L67: 00:44:** A Criança L. (4 anos) dirige-se para a mesa redonda.
- L68: 00:45:** A Criança M. (4 anos) sai da área da casinha, em direção à zona do tapete.
- L69: 00:46:** A Criança L. (4 anos) pega na boneca que se encontra em cima da mesa com
- L70:** a mão direita.
- L71: 00:47:** A Criança L. (4 anos) coloca a boneca entre o seu braço esquerdo e o seu
- L72:** tronco, observando os movimentos da Estagiária que se encontra junto às mesas de
- L73:** jogos.
- L74: 00:48:** A Criança L. (4 anos) vira-se para o móvel da cozinha.
- L75: 00:49:** A Criança L. (4 anos) olha para o seu lado esquerdo e, de seguida, para o seu
- L76:** lado direito.
- L77: 00:53:** A Criança L. (4 anos) dirige-se para o carrinho das bonecas que se encontra
- L78:** junto ao móvel da cozinha.
- L79: 00:55:** A Criança L. (4 anos) coloca a sua boneca dentro do carrinho.
- L80: 00:57:** A Criança L. (4 anos) dirige-se para trás do carrinho das bonecas, ajeitando,
- L81:** com a mão a mão direita, a cobertura do mesmo.
- L82: 00:58:** A Criança L. (4 anos) coloca as suas mãos nas pegadas do carrinho.
- L82: 01:00:** A Criança L. (4 anos) empurra, com ambas as mãos, o carrinho, em direção
- L84:** ao espelho.
- L85: 01:04:** A Criança L. (4 anos) para o carrinho junto à manta amarela.
- L86: 01:05:** A Criança L. (4 anos) volta-se para a mesa redonda e pousa o telemóvel, que
- L87:** tinha na mão direita, em cima da mesma.
- L88: 01:06:** A Criança L. (4 anos), com a mão esquerda, puxa para junto de si, a panela
- L89:** de alumínio.
- L90: 01:07:** A Criança L. (4 anos), com a mão direita, retira a tampa da panela.
- L91: 01:08:** A Criança L. (4 anos) coloca a tampa da panela em cima da mesa, do (seu)
- L92:** lado direito da panela de alumínio.
- L93: 01:09:** Com ambas as mãos, a Criança L. (4 anos) retira dois pratos amarelos, um
- L94:** prato vermelho e dois pratos verdes de dentro da panela de alumínio.
- L95: 01:11:** A Criança L. (4 anos), com os pratos nas mãos, volta-se para trás e agacha-
- L96:** se, ficando mais próxima da manta amarela.
- L97: 01:13:** A Criança L. (4 anos) coloca os joelhos no chão, junto à manta amarela.

L98: 01:15: A Criança L. (4 anos) senta-se sobre os seus calcanhares, ficando de frente
L99: para o móvel da cozinha.

L100: 01:17: A Criança L. (4 anos) coloca os pratos, um a um, sob a manta amarela,
L101: ficando uns ao lado dos outros.

L102: 01:22: A Criança M. (4 anos) entra na área da casinha, dirigindo-se para a zona do
L103: quarto.

L105: 01:26: Enquanto a Criança M. (4 anos) se encontra de frente à mesa de cabeceira,
L105: a Criança M. (5 anos) entra na área da casinha a chamar pela Criança L. (4 anos).

L106: 01:27: A Criança M. (4 anos) mexe nos objetos que se encontram em cima da
L107: mesa de cabeceira, colocando-os nos lugares indicados e a Criança M. (5 anos)
L108: agacha-se, ficando ao mesmo nível da Criança L. (4 anos), apoiando a sua mão
L109: direita na bancada do móvel da cozinha.

L110: 01:28: A Criança M. (5 anos), ao observar os movimentos da Criança L. (4 anos),
L111: comunica verbalmente com a mesma, afirmando os tipos de comida que tem em
L112: sua casa (imaginária): “Tenho hambúrgueres, tenho também pão, tenho figos...”.

L113: 01:38: A Criança M. (5 anos) e a Criança L. (4 anos) levantam-se, à medida que a
L114: Criança M. (5 anos) fala com a Criança L. (4 anos) e esta lhe responde, a última
L115: olha para Criança M. (5 anos).

L116: 01:40: A Criança M. (4 anos) olha para o lado direito da mesa de cabeceira.

L117: 01:41: A Criança M. (4 anos) agacha-se e pega, com a mão direita numa peça de
L118: vestuário do boneco e coloca-o na sua mão esquerda.

L119: 01:42: A Criança M. (4 anos), ainda agachada, coloca a peça de vestuário do
L120: boneco no módulo da mesa de cabeceira e a Criança M. (5 anos) coloca uma
L121: questão [inaudível] à Criança L. (4 anos).

L122: 01:43: A Criança L. (4 anos) responde à Criança M. (5 anos): “Eu já fiz!”.

L123: Enquanto isso, a Criança M. (4 anos) levanta-se e, ao virar as costas para a mesa
L124: de cabeceira, olha para os bancos redondos de madeira que se encontram junto ao
L125: armário de jogos.

L126: 01:44: A Criança L. (4 anos) volta-se para trás (para a mesa redonda), enquanto a
L127: Criança M. (4 anos) se dirige para junto dos bancos redondos de madeira.

L128: 01:45: A Criança L. (4 anos) coloca a sua mão esquerda dentro da panela de
L129: alumínio, que se encontra em cima da mesa redonda. Enquanto isso, a Criança M.
L130: (5 anos) encosta-se ao móvel da cozinha e olha para os movimentos da Criança L.
L131: (4 anos). Neste momento, a Criança M. (4 anos) pega, com ambas as mãos, no
L132: banco redondo de madeira mais próximo ao armário de jogos.

L133: 01:46: A Criança L. (4 anos) retira uma rodela de tomate de dentro da panela de
L134: alumínio e a Criança M. (4 anos) com o banco nas mãos, dirige-se para a mesa
L135: redonda.

L136: 01:47: A Criança L. (4 anos) volta-se para a manta, coloca o joelho esquerdo no
L137: chão e coloca a rodela de tomate de plástico em cima de um prato amarelo que se
L138: encontra em cima da manta amarela. Enquanto isso, a Criança M. (5 anos)
L139: responde à Criança L. (4 anos), levantando o seu braço esquerdo, e afirma: “Ali é
L140: que é a minha casa!” – apontando para a zona do tapete. A Criança M. (4 anos)
L141: coloca o banco redondo de madeira por baixo da mesa redonda, arrumando-o.

L142: 01:48: Criança M. (4 anos) pega noutro banco de madeira redondo, que se encontra
L143: junto à mesa redonda e arrasta-o para debaixo da mesa.
L144: 01:49: À medida que Criança M. (5 anos) corre para a zona onde apontou (saindo
L145: da área da casinha), a Criança L. (4 anos), ao colocar o joelho direito também no
L146: chão, observa os movimentos da Criança M. (5 anos).
L147: 01:50: A Criança M. (4 anos), com a mão esquerda apoiada na mesa redonda, pega
L148: noutro banco de madeira, que se encontra junto ao primeiro banco que agora está
L149: debaixo da mesa, e arrasta-o, colocando do lado direito do segundo banco, debaixo
L150: da mesa redonda.
L151: 01:52: A Criança L. (4 anos), ainda com os joelhos no chão, volta-se para a mesa
L152: redonda e coloca ambas as mãos em cima desta.
L153: 01:54: A Criança M. (4 anos) volta-se para trás e retira a mão esquerda de cima da
L154: mesa.
L155: 01:55: A Criança L. (4 anos) levanta-se e a Criança M. (4 anos) dá dois passos em
L156: direção ao quarto banco de madeira redondo (que se encontra entre a mesa redonda
L157: e o armário de jogos) e pega-o com ambas as mãos.
L158: 01:56: A Criança L. (4 anos), ao olhar para Criança M. (5 anos), coloca a sua mão
L159: direita dentro da panela de alumínio. A Criança M. (4 anos) junta o assento do
L160: banco ao seu peito e dirige-se para a mesa redonda, junto à Criança L. (4 anos).
L161: 01:57: A Criança L. (4 anos) retira, com a mão direita, de dentro da panela uma
L162: salsicha, uma tablete de chocolate e um vegetal verde.
L163: 01:58: A Criança M. (4 anos) pousa o banco de madeira, colocando-o debaixo da
L164: mesa redonda.
L165: 02:00: A Criança L. (4 anos) volta-se para a manta amarela e dirige-se para a parte
L166: lateral direita desta. A Criança M. (4 anos) pega, com ambas as mãos, no carrinho
L167: de bonecas, que se encontra junto à manta amarela e à mesa redonda.
L168: 02:02: A Criança L. (4 anos) dobra o seu tronco para a frente e coloca a salsicha,
L169: a tablete de chocolate e o vegetal verde em cima da manta amarela.
L170: 02:05: A Criança L. (4 anos) levanta o tronco e observa os movimentos da Criança
L171: M. (4 anos), que começa a empurrar o carrinho de bonecas, em direção às mesas
L172: maiores, nas quais estão crianças a realizar trabalhos.
L173: 02:06: A Criança L. (4 anos) repete duas vezes a palavra “Filha”, apontando para
L174: a Criança M. (4 anos).
L175: 02:09: A Criança L. (4 anos) e a Criança M. (4 anos) saem da área da casinha, à
L176: medida que Criança L. (4 anos) diz: “Olha filha!”.

APÊNDICE IV – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 3

Data da Observação: 24 de maio de 2022

Contexto: Interior

Local: “Sala B”, área da casinha

Intervenientes: 4 crianças do sexo feminino: Criança L. (4 anos), Criança M. (4 anos), Criança A. (4 anos), Criança M. (5 anos) e Estagiária

Momento da observação: Antes da organização do espaço

Hora de observação: 14h50’

Duração das notas de campo:

20’’

Sinopse do episódio:

As crianças brincam na área da casinha, junto do móvel da cozinha e na zona do quarto, sendo que, a Criança M. (4 anos) também se dirige à zona do tapete. No início do episódio, a Estagiária interpela a Criança L. (4 anos), de forma a perceber o jogo simbólico das crianças. Ao logo deste momento, é perceptível que três crianças [Criança L. (4 anos), Criança M. (4 anos) e Criança M. (5 anos)] interagem entre si, no entanto, a Criança A. (4 anos) percorre o espaço da área da casinha, sem interagir verbalmente com as restantes. Neste sentido, as crianças brincam com os bancos de madeira redondos. A Estagiária, neste episódio, comunicou com as crianças, mais concretamente com a Criança L. (4 anos), com o intuito de perceber o jogo simbólico e qual o papel que esta desempenhava.

Descrição do episódio

L1: À medida que a Criança L. (4 anos) dispõe os bancos de madeira redondos, uns ao

L2: lado dos outros, a Estagiária aproxima-se e questiona: “O que estão a fazer?”.

L3: A Criança L. (4 anos) olha para a Estagiária e responde: “Estamos a preparar a festa

L4: pijama para a Criança A. (4 anos).”.

L5: A Criança M. (4 anos) aproxima-se da Criança L. (4 anos) e acrescenta: “É da

L6: Frozen!”.

L7: A Criança L. (4 anos) olha para a Criança M. (4 anos) e diz-lhe: “Ela

L8: (Criança A. (4 anos)) vai amar a festa, não é Criança M. (4 anos)?”

L9: A Criança M. (4 anos) olha para a Criança L. (4 anos) e abana a cabeça para cima e

L10: para baixo, respondendo afirmamente à questão da Criança L. (4 anos).

L11: A Criança M. (4 anos) continua a dispor os bancos da Criança L. (4 anos), enquanto

L12: esta última se dirige para o quadro de ardósia que se encontra afixado na parede da

L13: área do tapete.

L14: A Criança L. (4 anos) olha para a Criança M. (4 anos) e diz: “Olha aqui a minha
L15: casa. Tem um quadro” (apontando para o quadro de ardósia pendurado na parede
L16: da área do tapete) (Figura 14).
L17: A Criança L. (4 anos) dirige-se para junto da Criança M. (4 anos) que se encontra



Figura 14 – Quadro de ardósia

L18: de frente ao móvel da casinha e diz-lhe: “Olha para a tua filha (Criança A. (4
L19: anos))!”
L20: A Criança M. (4 anos) olha para a Criança A. (4 anos) que se encontra a circular
L21: pela área da casinha, sem interagir verbalmente com outras crianças.
L22: A Criança L. (4 anos) dirige-se para junto da Criança M. (5 anos), que se encontra
L23: sentada na cama e diz-lhe: “Essa é a minha cama.”

APÊNDICE V – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 4

Data da Observação: 30 de maio de 2022

Contexto: Interior

Local: “Sala B”, área da casinha

Intervenientes: 4 Crianças do sexo feminino: Criança A. (5 anos), Criança K. (6 anos), Criança L. (4 anos) e Criança A. (4 anos)

Momento da observação: Antes da organização do espaço

Hora de observação: 14h27’
1’55’’

Duração da gravação:

Sinopse do episódio:

As crianças encontram-se a brincar na área da casinha, mais concretamente junto dos móveis da cozinha, na zona do quarto e no centro da área – mesa redonda. Ao longo do episódio são visíveis diferentes interações entre pares, sendo que as crianças não interagem todas entre si, nomeadamente, a Criança L. (4 anos), a Criança A. (5 anos) e a Criança K. (6 anos) interagem e comunicam entre si, no entanto, a Criança A. (4 anos) não interage, nem comunica com outra criança. No que diz respeito aos objetos que as crianças utilizam, estes prendem-se com o carrinho das bonecas, uma manta, um pano, uma panela de alumínio, objetos de plástico (alimentos e louça) e uma escola de cabelo.

Descrição do episódio

L1: 00:00: A Criança A. (4 anos) está junto do espelho, de costas para a bancada da
L2: cozinha, em que cada mão está em cada pega do carrinho de bonecas, sendo que o
L3: empurra para trás e para frente, sem sair do lugar. Enquanto isso, a Criança L. (4
L4: anos) está junto à mesa redonda, de costas para a área do tapete, de frente para a
L5: Criança A. (5 anos), com uma panela de alumínio entre as duas.

L6: 00:01: A Criança L. (4 anos) inclina-se para a frente, de forma a olhar para dentro da
L7: panela. Por sua vez, a Criança K. (6 anos) entra na área da casinha, aproximando-se
L8: da mesa redonda, ficando do lado direito da Criança A. (5 anos).

L9: 00:02: A Criança L. (4 anos) dá um passo para o seu lado direito, agachando-se de
L10: seguida, ficando com o móvel da cozinha do seu lado direito. Ao mesmo tempo que
L11: a Criança K. (6 anos) se aproxima, a Criança A. (5 anos) dá um passo para trás e
L12: diz: “K., olhe aqui a ideia dela. A ideia dela foi assim, oh!”.

L13: 00:03: A Criança A. (5 anos) volta a dar um passo em frente.

L14: 00:04: A Criança L. (4 anos) levanta-se e regressa ao seu lugar inicial, observando
L15: os movimentos da Criança A. (5 anos).

L16: 00:05: A Criança L. (4 anos), enquanto coloca ambas as suas mãos sobre as da
L17: Criança A. (5 anos), diz: “Espera aí, espera aí!”. Por sua vez, a Criança K. (6 anos)
L18: coloca a sua mão direita numa pega da panela de alumínio.

L19: 00:06: A Criança A. (4 anos) vira-se de costas para o espelho, encostando-se, sendo
L20: que continua a empurrar o carrinho das bonecas. Enquanto isso, olha para a mesa
L21: de cabeceira que se encontra do seu lado direito.

L22: 00:07: A Criança A. (4 anos) larga a pega do lado direito e estica o mesmo braço
L23: em direção à mesa de cabeceira. A Criança K. (6 anos), com ambas as mãos, puxa
L24: a panela para si.

L25: 00:08: A Criança A. (4 anos), com a mão direita, pega num objeto de plástico
L26: amarelo que se encontra em cima da mesa de cabeceira. A Criança A. (5 anos), ao
L27: puxar a panela de alumínio para si, diz para a Criança K. (6 anos): “Olhe, pare
L28: quieta, que eu puxo!”.

L29: 00:09: A Criança L. (4 anos) retira as mãos de cima das da Criança A. (5 anos),
L30: observando os movimentos desta que procura fazer um nó com a manta, na pega da
L31: panela.

L32: 00:10: A Criança A. (4 anos) dobra-se para a frente e coloca o objeto de plástico
L33: amarelo no carrinho das bonecas.

L34: 00:12: A Criança L. (4 anos) coloca a sua mão esquerda sob a panela de alumínio,
L35: continuando a observar os movimentos da Criança A. (5 anos).

L36: 00:13: A Criança A. (4 anos) endireita-se e volta a colocar a mão direita na pega do
L37: carrinho das bonecas.

L38: 00:14: A Criança A. (4 anos), de costas para o espelho, empurra o carrinho das
L39: bonecas para trás e para frente, sem sair do lugar. A Criança A. (5 anos) diz: “K.,
L40: calma!”, enquanto puxa a panela para si, sendo que a Criança K. (6 anos) continua
L41: a puxar a panela para si.

L42: 00:17: A Criança K. (6 anos) coloca-se à frente da Criança A. (5 anos) que, por sua vez, se volta para trás e ao bater com a sua mão direita na coxa direita diz: “K.!”.

L43: vez, se volta para trás e ao bater com a sua mão direita na coxa direita diz: “K.!”.

L44: 00:19: A Criança A. (4 anos), ainda a empurrar o carrinho, olha para a Criança A. (5 anos).

L45: Criança L. (4 anos), com a sua mão direita, pega na borda da manta, onde a Criança K. (6 anos) tem a sua mão esquerda.

L46: onde a Criança K. (6 anos) tem a sua mão esquerda.

L47: 00:20: A Criança A. (4 anos) larga a pega do lado direito e estica o mesmo braço em direção à mesa de cabeceira. A Criança L. (4 anos) retira a mão da Criança K. (6 anos) da manta, comunicando com esta, num tom de voz mais elevado “Eu só quero ver uma coisa!”, enquanto a Criança K. (6 anos) diz: “Espera, espera...”

L48: em direção à mesa de cabeceira. A Criança L. (4 anos) retira a mão da Criança K. (6 anos) da manta, comunicando com esta, num tom de voz mais elevado “Eu só quero ver uma coisa!”, enquanto a Criança K. (6 anos) diz: “Espera, espera...”

L49: Criança L. (4 anos) da manta, comunicando com esta, num tom de voz mais elevado “Eu só quero ver uma coisa!”, enquanto a Criança K. (6 anos) diz: “Espera, espera...”

L50: quero ver uma coisa!”, enquanto a Criança K. (6 anos) diz: “Espera, espera...”

L51: 00:21: A Criança A. (4 anos), com a mão direita, pega num objeto de plástico da mesa de cabeceira. Enquanto isso, a Criança A. (5 anos) volta-se para a manta que está a ser pendurada e puxa-a, com a mão direita, para junto da panela de alumínio.

L52: mesa de cabeceira. Enquanto isso, a Criança A. (5 anos) volta-se para a manta que está a ser pendurada e puxa-a, com a mão direita, para junto da panela de alumínio.

L53: está a ser pendurada e puxa-a, com a mão direita, para junto da panela de alumínio.

L54: 00:22: A Criança A. (4 anos) dobra-se para a frente e coloca o objeto de plástico no carrinho das bonecas.

L55: carrinho das bonecas.

L56: 00:24: A Criança L. (4 anos) diz para a Criança K. (6 anos): “Mas eu quero fazer uma coisa!”. A Criança A. (5 anos), ao dirigir-se para o lado esquerdo da Criança K. (6 anos), coloca a sua mão direita na panela de alumínio, sendo que ambas observam os movimentos da Criança L. (4 anos).

L57: uma coisa!”. A Criança A. (5 anos), ao dirigir-se para o lado esquerdo da Criança K. (6 anos), coloca a sua mão direita na panela de alumínio, sendo que ambas observam os movimentos da Criança L. (4 anos).

L58: K. (6 anos), coloca a sua mão direita na panela de alumínio, sendo que ambas observam os movimentos da Criança L. (4 anos).

L59: observam os movimentos da Criança L. (4 anos).

L60: 00:25: A Criança L. (4 anos), ao pegar numa ponta da manta, procura realizar um nó, amarrando a manta à pega da panela de alumínio.

L61: nó, amarrando a manta à pega da panela de alumínio.

L62: 00:26: A Criança A. (4 anos) endireita-se e volta a colocar a mão direita na pega do carrinho das bonecas. A Criança L. (4 anos) larga a manta e observa os movimentos da Criança K. (6 anos) que pega na ponta da manta e realiza o movimento de fazer um nó, amarrando a panela à manta.

L63: carrinho das bonecas. A Criança L. (4 anos) larga a manta e observa os movimentos da Criança K. (6 anos) que pega na ponta da manta e realiza o movimento de fazer um nó, amarrando a panela à manta.

L64: da Criança K. (6 anos) que pega na ponta da manta e realiza o movimento de fazer um nó, amarrando a panela à manta.

L65: um nó, amarrando a panela à manta.

L66: 00:28: A Criança A. (4 anos), de costas para o espelho, empurra o carrinho das bonecas para trás e para frente, sem sair do lugar.

L67: bonecas para trás e para frente, sem sair do lugar.

L68: 00:30: A Criança A. (4 anos) larga a pega do lado direito e estica o mesmo braço em direção à mesa de cabeceira, pegando noutro objeto de plástico.

L69: em direção à mesa de cabeceira, pegando noutro objeto de plástico.

L70: 00:31: A Criança A. (4 anos) dobra-se para a frente e coloca o objeto de plástico no carrinho das bonecas.

L71: carrinho das bonecas.

L72: 00:32: A Criança A. (4 anos) endireita-se e olha para a mesa de cabeceira.

L73: 00:34: A Criança A. (4 anos), ao largar a pega esquerda, dirige-se para a parte lateral esquerda do carrinho das bonecas. A Criança L. (4 anos) senta-se no banco redondo de madeira que se encontra atrás de si, continuando a observar os movimentos da Criança K. (6 anos).

L74: esquerda do carrinho das bonecas. A Criança L. (4 anos) senta-se no banco redondo de madeira que se encontra atrás de si, continuando a observar os movimentos da Criança K. (6 anos).

L75: de madeira que se encontra atrás de si, continuando a observar os movimentos da Criança K. (6 anos).

L76: Criança K. (6 anos).

L77: 00:35: A Criança A. (4 anos) agacha-se, sendo que se senta na extremidade da cama, colocando a mão direita na pega esquerda do carrinho.

L78: colocando a mão direita na pega esquerda do carrinho.

L79: 00:38: A Criança A. (4 anos) inclina-se para trás e senta-se na cama, largando a pega esquerda do carrinho das bonecas. A Criança L. (4 anos), ainda sentada, dobra o seu tronco para o seu lado direito e, com a mão direita, agarra num pano que se encontra no chão. A Criança K. (6 anos) retira a sua mão da pega da panela.

L80: pega esquerda do carrinho das bonecas. A Criança L. (4 anos), ainda sentada, dobra o seu tronco para o seu lado direito e, com a mão direita, agarra num pano que se encontra no chão. A Criança K. (6 anos) retira a sua mão da pega da panela.

L81: o seu tronco para o seu lado direito e, com a mão direita, agarra num pano que se encontra no chão. A Criança K. (6 anos) retira a sua mão da pega da panela.

L82: encontra no chão. A Criança K. (6 anos) retira a sua mão da pega da panela.

L83: 00:40: A Criança L. (4 anos) volta a endireitar-se e observa os movimentos da Criança A. (5 anos) que coloca ambas as mãos nas pegadas da panela e puxa-a para o centro da mesa.

L84: Criança A. (5 anos) que coloca ambas as mãos nas pegadas da panela e puxa-a para o centro da mesa.

L85: centro da mesa.

L86: 00:42: A Criança A. (4 anos), com a sua mão direita, pega no objeto de plástico
L87: amarelo que tinha colocado previamente no carrinho das bonecas e olha para a
L88: Criança K. (6 anos) que, com a mão esquerda, agarra no pano que a Criança L. (4
L89: anos) tem nas mãos.
L90: 00:43: A Criança A. (4 anos) levanta-se, desequilibrando-se, e apoia ambas as mãos
L91: na bancada da cozinha.
L92: 00:44: A Criança K. (6 anos) puxa o pano das mãos da Criança L. (4 anos), mas
L93: esta puxa-o de volta e diz: “Deixa fazer, deixa fazer.”. Enquanto isso, a Criança A.
L94: (5 anos) agacha-se, ficando com os olhos ao nível da panela de alumínio.
L95: 00:45: A Criança A. (4 anos) coloca o objeto de plástico amarelo em cima da
L96: bancada e volta-se para trás, em direção ao carrinho de bonecas. A Criança L. (4
L97: anos), com o pano nas mãos, levanta-se.
L98: 00:47: A Criança A. (4 anos) senta-se na cama, novamente, a olhar para o carrinho
L99: das bonecas, do seu lado direito.
L100: 00:48: A Criança A. (4 anos), a olhar para o carrinho das bonecas, levanta-se,
L101: ficando de frente para o espelho. A Criança L. (4 anos) agacha-se e estica o pano
L102: no chão, em frente ao móvel da cozinha. Durante este momento, a Criança K. (6
L103: anos) volta-se para o seu lado direito, dá a volta à mesa redonda e dirige-se para
L104: junto da Criança L. (4 anos).
L105: 00:49: A Criança A. (4 anos), colocando a mão direita na pega direita do carrinho,
L106: dobra-se sobre o mesmo, levando a sua mão esquerda à cabeceira, sendo que se
L107: encontra a olhar para a Criança L. (4 anos) que, com o joelho, puxa a manta que
L108: se encontra amarrada à panela de alumínio, o que faz com que esta caia no chão.
L109: 00:50: A Criança A. (4 anos) endireita-se e pega num objeto de plástico que se
L110: encontra na mesa de cabeceira, sendo que retira a mão da pega e olha para a panela
L111: de alumínio que caiu. A Criança K. (6 anos), ao colocar as suas mãos nos seus
L112: joelhos, olha para a panela de alumínio que caiu.
L113: 00:52: A Criança A. (5 anos), com a mão direita, pega na panela de alumínio que
L114: caiu e levanta-se.
L115: 00:53: A Criança L. (4 anos) senta-se no chão, encostando as costas ao móvel da
L116: cozinha.
L117: 00:54: Ainda a olhar para a zona onde caiu a panela, a Criança A. (4 anos) vira-se
L118: de costas para o espelho e inclina-se para a bancada da cozinha, apoiando a mão
L119: esquerda em cima da mesma. Por sua vez, a Criança A. (5 anos) coloca a panela
L120: de alumínio em cima da mesa.
L121: 00:55: A Criança A. (4 anos) senta-se na cama. A Criança K. (6 anos) endireita-se
L122: e comunica com a Criança L. (4 anos): “Você vai querer comer outra vez essa
L123: comida de novo?”
L124: 00:59: A Criança A. (4 anos) vira o tronco para o seu lado direito e inclina-se para
L125: a frente, em direção ao carrinho das bonecas. A Criança L. (4 anos) responde a
L126: Criança K. (6 anos): “Ó mãe...”, à medida que a Criança K. (6 anos) se afasta,
L127: dirigindo-se para o lado direito da Criança A. (5 anos) que se encontra junto à mesa
L128: redonda.
L129: 01:00: A Criança A. (4 anos) coloca-se de cócoras de frente para o carrinho,

L130: colocando ambas as mãos onde se colocam as bonecas e, com a mão esquerda,
L131: retira um objeto de plástico que tinha colocado anteriormente.

L132: 01:01: A Criança A. (4 anos), ainda de cócoras, recua e senta-se na cama, pegando,

L133: com a mão direita, a lateral do carrinho das bonecas, puxando o carrinho até este

L134: ficar de frente para si (Figura 15).

L135: 01:03: A Criança A. (4 anos) inclina-se para a frente e, com o bebé no carrinho e



Figura 15 – Criança A. (4 anos) com o carrinho das bonecas

L136: com o objeto de plástico na mão esquerda, leva este último à boca do bebé. A

L137: Criança A. (5 anos), ao colocar a sua mão direita dentro da panela de alumínio,

L138: diz: “Comida saudável!”, sendo que a Criança K. (6 anos) retira, com a mão

L139: esquerda, a tampa da caçarola amarela que se encontra em cima da mesa.

L140: 01:04: A Criança K. (6 anos) retira um objeto de plástico de dentro da caçarola,

L141: coloca a tampa desta nesta e, de seguida, coloca o objeto dentro da panela de

L142: alumínio.

L143: 01:05: A Criança K. (6 anos) dirige-se para junto do lava-loiça, retirando, dentro

L144: deste, com a mão esquerda, um prato de plástico amarelo.

L145: 01:11: A Criança K. (6 anos) volta-se para a manta que está pendurada e, com o

L146: prato na mão direita, diz: “Então!”

L147: 01:13: A Criança K. (6 anos) dirige-se para junto da mesa redonda, colocando-se

L148: do lado direito da Criança A. (5 anos), pousando o prato amarelo em cima da mesa.

L149: 01:15: A Criança A. (4 anos) levanta-se e gira o seu tronco 90° para o seu lado

L150: esquerdo, em direção à bancada da cozinha. A Criança K. (6 anos) coloca-se do

L151: outro lado da mesa, ficando de frente para a Criança A. (5 anos), e, enquanto mexe,

L152: com ambas as mãos, na louça de plástico que se encontra em cima da mesa, diz: “

L153: Vai comer comida saudável!”.

L154: 01:16: A Criança A. (4 anos) gira o seu tronco 180° para o seu lado direito, em

L155: direção à mesa de cabeceira.

L156: 01:17: A Criança A. (4 anos), com a mão esquerda, empurra o carrinho de bonecas

L157: para trás. A Criança A. (5 anos), com ambas as mãos, aperta o nó que amarra a

L158: manta à pega da panela.

L159: 01:18: A Criança A. (4 anos) desloca-se para a mesa de cabeceira e apoia ambas
L160: as mãos na mesma. A Criança K. (6 anos) volta-se para o móvel da cozinha, onde
L161: se encontra a Criança L. (4 anos).
L162: 01:19: A Criança A. (4 anos) vira costas à mesa de cabeceira e dirige-se em direção
L163: ao carrinho de bonecas.
L164: 01:21: A Criança A. (4 anos) coloca cada mão em cada pega do carrinho de
L165: bonecas e transporta-o para a frente da mesa de cabeceira. A Criança L. (4 anos)
L166: gatinha para o seu lado direito, passando por baixo da manta que se encontra
L167: amarrada entre o móvel da cozinha e a panela de alumínio.
L168: 01:22: A Criança K. (6 anos), no móvel da cozinha, mexe nos objetos de plástico
L169: que neste se encontram, pegando, com a mão esquerda, uma maçã de plástico e,
L170: na mão direita, uma banana de plástico.
L171: 01:23: A Criança L. (4 anos) coloca a sua mão direita na bancada da cozinha,
L172: levantando-se ao mesmo tempo. A Criança K. (6 anos) dirige-se para junto da mesa
L173: redonda, transportando os objetos nas mãos.
L174: 01:26: A Criança A. (4 anos) pousa o carrinho de bonecas no chão e a Criança A.
L175: (5 anos) deixa cair a panela de alumínio no chão, sendo que o nó se desfaz.
L176: 01:27: A Criança A. (4 anos) gira o seu tronco em direção ao espelho, olhando
L177: para este. A Criança A. (5 anos), com ambas as mãos, pega na panela e coloca-a
L178: em cima da mesa. A Criança K. (6 anos) pousa os objetos em cima da mesa.
L179: 01:28: A Criança L. (4 anos) agacha-se e olha para debaixo da cama. A Criança
L180: A. (5 anos) dirige-se para junto do móvel da cozinha, pegando, com a mão direita,
L181: um canto da manta que caiu.
L182: 01:29: A Criança A. (4 anos), com ambas as mãos, pega no carrinho das bonecas
L183: e transporta-o à volta da mesa redonda. A Criança A. (5 anos) dirige-se para junto
L184: da mesa e dá um nó, novamente, amarrando a panela à manta.
L185: 01:30: A Criança L. (4 anos) dirige-se para a mesa redonda, colocando ambas as
L186: mãos sobre a mesma.
L187: 01:31: A Criança L. (4 anos), com a mão direita, pega no jarro vermelho que se
L188: encontra em cima da mesa, colocando-o sobre a palma da mão esquerda,
L189: observando os movimento da Criança A. (5 anos) e da Criança K. (6 anos).
L190: 01:38: A Criança A. (4 anos) fica de frente para o móvel da cozinha, pousando o
L191: carrinho de bonecas no chão, em frente a este. A Criança L. (4 anos), ao pousar o
L192: jarro vermelho em cima da mesa, dirige-se para junto da cama, deitando-se sobre
L193: esta, enquanto tosse. A Criança K. (6 anos) observa os movimentos desta.
L194: 01:39: A Criança A. (5 anos) volta o seu tronco para onde está A Criança L. (4
L195: anos), observando esta.
L196: 01:40: A Criança A. (4 anos) coloca o objeto de plástico que tinha na mão esquerda
L197: na primeira prateleira do móvel da cozinha.
L198: 01:42: A Criança K. (6 anos), ao dirigir-se para junto da Criança L. (4 anos),
L199: questiona: “O que é que foi?”.
L200: 01:44: A Criança A. (5 anos), ao observar a Criança K. (6 anos), responde a esta:
L201: “Ela está doente!”, sendo que continua a apertar o nó.

L202: 01:45: A Criança A. (4 anos) gira o seu tronco para o seu lado esquerdo, em direção
L203: à mesa redonda, observando a Criança A. (5 anos). A Criança K. (6 anos) pega,
L204: com a mão direita, na escova do cabelo que se encontra em cima da mesa de
L205: cabeceira.
L206: 01:48: A Criança A. (4 anos) gira o seu tronco 90° para o seu lado direito, ficando
L207: de frente para o móvel da cozinha. A Criança K. (6 anos) senta-se na cama, onde
L208: se encontra a Criança L. (4 anos) e coloca a escova na axila esquerda da Criança
L209: L. (4 anos).
L210: 01:51: A Criança A. (4 anos) fica de costas para o móvel da cozinha, colocando
L211: cada mão em cada pega do carrinho de bonecas.
L212: 01:53: A Criança K. (6 anos) olha para a Criança A. (5 anos) e diz: “Filha!”.
L213: 01:54: A Criança A. (4 anos) eleva o carrinho de bonecas e dirige-se para a zona
L214: do espelho. A Criança A. (5 anos), ao colocar as suas mãos nas suas ancas, dirige-
L215: se para junto da Criança K. (6 anos) e da Criança L. (4 anos), olhando para a
L216: Criança K. (6 anos).

APÊNDICE VI – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 5

Data da Observação: 31 de maio de 2022

Contexto: Interior

Local: “Sala B”, área da casinha

Intervenientes: 5 crianças do sexo feminino: Criança L. (4 anos), Criança V. (5 anos), Criança A. (4 anos), Criança M. (4 anos) Criança K. (6 anos) e Estagiária

Momento da observação: Antes da organização do espaço

Hora de observação: 11h55’

Duração das notas de campo:

2’10’’

Sinopse do episódio:

As crianças encontram-se a brincar na área da casinha, mais concretamente junto dos móveis da cozinha, na zona do quarto e no centro da área. Ao longo do episódio são visíveis diferentes interações entre pares, sendo que as crianças não interagem todas entre si, nomeadamente, a Criança L (4 anos) apenas interage com a Criança V. (5 anos), a Criança A. (4 anos) e a Criança M (4 anos), que, por sua vez, esta última apenas interage com a Criança L (4 anos) e com a Criança K. (6 anos). A Criança V. (4 anos), para além de interagir com a Criança L (4 anos), interage com a Criança M. (4 anos). No que diz respeito à Criança A. (4 anos), esta apenas interage com a Criança L. (4 anos) e, relativamente à Criança K. (6 anos), esta interage com a Criança L. (4 anos) e com a Criança M. (4 anos). Por fim, durante o episódio é possível relatar dois momentos de interação entre a Estagiária e a Criança V. (5 anos) e a Criança L. (4 anos). Ao longo do momento observado, as crianças brincam com os puffs, uma manta, os bancos de madeira redondos, uma caixa azul e, ainda, louça de plástico. A Estagiária, neste episódio, encontrava-se a registar as ações das crianças, no entanto, interagiu com a Criança L. (4

anos) e com a Criança V. (5 anos), respondendo verbalmente às suas afirmações e com o intuito de tranquilizar esta última.

Descrição do episódio

- L1:** A Criança V. (5 anos) está deitada no puff vermelho, com a cabeça apoiada numa
L2: almofada e a Criança L. (4 anos) está deitada no chão, ambas estão de olhos fechados.
L3: A Criança L. (4 anos) tira, com a mão esquerda, a almofada da Criança V. (5 anos) e
L4: dobra uma manta e diz para a Criança V. (5 anos): “Toma esta almofada!”
L5: Enquanto a Criança V. (5 anos), continua deitada e de olhos fechados, a Criança L.
L6: (4 anos) dirige-se para o centro da área da casinha e arruma o que está em cima da
L7: mesa redonda nos locais indicados.
L8: A Criança L. (4 anos) olha para a Estagiária, que se encontra sentada a registar o
L9: momento, e diz: “Eu sou a mãe!”
L10: A Estagiária responde à Criança L. (4 anos): “Muito bem.”
L11: A Criança V. (5 anos) olha para a Estagiária e acrescenta: “Estamos [Criança V. (5
L12: anos) e Criança L. (4 anos)] com muito sono...”, sendo que a Estagiária responde:
L13: “Ok, podem dormir, se quiserem.”
L14: Enquanto a Criança L. (4 anos) continua a arrumar o que está em cima da mesa
L15: redonda, a Criança V. (5 anos) levanta-se e interage verbalmente com a Criança M.
L16: (4 anos) que se encontrava deitada no puff vermelho e esta última diz: “Eu quero
L17: aquela manta!”, apontando para a que se encontra na cama.
L18: A Criança V. (5 anos), a Criança M. (4 anos) e a Criança L. (4 anos) dirigem-se para
L19: a zona da cama e, quando a Criança V. (5 anos) retira a manta, a Criança M. (4 anos)
L20: estica o seu braço direito e puxa a manta.
L21: A Criança M. (4 anos) e a Criança V. (5 anos) voltam costas e dirigem-se para o
L22: puff vermelho, deitando-se sobre este, estando pés com pés. Enquanto isso, a
L23: Criança L. (4 anos) senta-se no banco de madeira que está junto à mesa redonda, de
L24: frente para a Criança A. (4 anos).
L25: A Criança L. (4 anos) retira os objetos que se encontram dentro da caixa azul que
L26: está em cima da mesa redonda. Enquanto isso, a Criança A. (4 anos) está sentada
L27: noutro banco de madeira, retirando as tampas das caçarola amarelas, que se
L28: encontram em cima da mesa.
L29: A Criança L. (4 anos) interage com a Criança A. (4 anos) questionando: “Filha, a
L30: mãe vai limpar isto, está bem?”
L31: A Criança A. (4 anos) responde à Criança L. (4 anos), dizendo: “Está bem!”
L32: A Criança L. (4 anos) levanta-se e dirige-se para a cama.
L33: A Criança L. (4 anos) deita-se na cama e fecha os olhos. Enquanto isso, a Criança
L34: V. (5 anos) e a Criança M. (4 anos) descalçam-se, referindo: “Estamos a tirar os
L35: sapatos para dormir melhor.”
L36: A Criança L. (4 anos) levanta-se e dirige-se para junto da Criança V. (5 anos) e da
L37: Criança M. (4 anos).
L38: A Criança L. (4 anos) aponta com o dedo e revela fazer *feitiços* para a Criança V.
L39: (5 anos) e para a Criança M. (4 anos), à vez: “Vais ser um sapo!”

L40: A Criança L. (4 anos) sai da área da casinha e Criança V. (5 anos) olha para a
L41: Estagiária e diz: “Mariana, a Criança L. (4 anos) não me deixa dormir...”.
L42: A Estagiária olha para a Criança V. (5 anos) e refere: “Não te preocupes, que ela já
L43: saiu da área da casinha...”.
L44: A Criança V. (5 anos) volta a deitar-se, junto com a Criança M. (4 anos) no puff e
L45: enquanto isso, a Criança A. (4 anos) encontra-se junto à bancada da cozinha,
L46: realizando o movimento de lavar loiça.
L47: A Criança K. (6 anos) entra na área da casinha e dirige-se para junto da Criança V. (5 anos)
L48: e da Criança M. (4 anos) questionando: “Posso brincar com vocês?”.
L49: A Criança M. (4 anos) levanta a cabeça, olha para a Criança K. (6 anos) e diz:
L50: “Podes. Tu és a mãe e eu a filha.”.
L51: A Criança K. (6 anos) estica a sua mão direita para a Criança M. (4 anos), ajudando-
L52: a a levantar-se.
L53: A Criança K. (6 anos) ajuda a Criança M. (4 anos) a calçar-se, apertando a fivela
L54: das sandálias. Enquanto isso, Criança V. (5 anos) continua deitada.
L55: A Criança K. (6 anos) estica a mão direita à Criança M. (4 anos) afirmando: “Vem.
L56: Vou levar você à escola.”, sendo que a Criança M. (4 anos) estica a sua mão
L57: esquerda à Criança K. (6 anos).
L58: Ao chegarem à “escola”, a Criança M. (4 anos) afirma “Agora tu (Criança K. (6
L59: anos)) és a professora e eu a aluna.”.

APÊNDICE VII – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 6

Data da Observação: 7 de junho de 2022

Contexto: Interior

Local: “Sala B”, área da casinha

Intervenientes: 2 Crianças do sexo feminino e 3 Crianças do sexo masculino: Criança T. (4 anos), Criança L. (4 anos), Criança D. (5 anos)²², Criança S. (4 anos)²³, Criança V. (5 anos)²⁴

Momento da observação: Depois da organização do espaço

Hora de observação: 14h27’

Duração da gravação: 1’

Sinopse do episódio:

As crianças estão a brincar na área da casinha, sendo que iniciam o episódio junto à mesa redonda e à mesa de cabeceira, sendo que apenas a Criança V. (5 anos) se encontra junto à bancada da cozinha. Ao longo do episódio é possível perceber diversos tipos de interações, sendo que não há comunicação da Criança V. (5 anos) e da Criança D. (5 anos) com a Criança L. (4 anos) e com a Criança T. (4 anos). Neste sentido, apenas a Criança S. (4 anos) interage com todas as crianças presentes. Relativamente aos objetos utilizados

²² Criança do sexo masculino

²³ Criança do sexo masculino

²⁴ Criança do sexo masculino

durante o episódio, as crianças recorrem ao avental, à base do telefone fixo, a um telemóvel, a louça de plástico e à panela de alumínio.

Descrição do episódio

L1: 00:00: A Criança T. (4 anos), que se encontra do lado esquerdo da Criança L. (4 anos), **L2:** olha para esta, com um telemóvel na mão esquerda, enquanto a Criança L. (4 anos), que **L3:** está com o avental vestido, olha para a Criança D. (5 anos). A Criança S. (4 anos) está

L4: de frente para a Criança L. (4 anos) e do lado esquerdo da Criança T. (4 anos), no entanto, **L5:** a Criança D. (5 anos) está do lado esquerdo da Criança S. (4 anos), apoiando a sua mão **L6:** direita na mesa redonda, observando os movimentos das restantes crianças, à exceção da **L7:** Criança V. (5 anos). Esta última, por sua vez, encontra-se na bancada da cozinha, de

L8: costas para as restantes crianças, sendo que está a colocar objetos de plástico (que estão **L9:** em cima da bancada), dentro da panela de alumínio – também em cima da bancada.

L10: 00:01: A Criança T. (4 anos), ao colocar-se à frente da Criança L. (4 anos), diz: “A mãe **L11:** sou eu!”.

L12: 00:03: A Criança L. (4 anos) olha para a Criança T. (4 anos) e diz: “Não, a mãe sou **L13:** eu!”

L14: 00:05: A Criança L. (4 anos) dá um passo para o seu lado direito, afastando-se da **L15:** Criança T. (4 anos), sendo que a Criança S. (4 anos) diz: “Não, a mãe é a L.!” , ficando **L16:** de frente para a Criança T. (4 anos).

L17: 00:06: A Criança T. (4 anos) olha para a Criança S. (4 anos) e, de seguida, para a Criança L. (4 anos), que se dirige-se para junto do móvel da cozinha, à medida que dá um nó no **L19:** avental.

L20: 00:07: A Criança S. (4 anos) coloca a sua mão direita no ombro esquerdo da Criança T. (4 anos), afirmando: “Tu és a filha!”, sendo que esta baixa a cara, olhando para a mesa **L22:** de cabeceira, que se encontra do seu lado direito.

L23: 00:10: A Criança T. (4 anos) encosta-se à parede onde se encontra a mesa de cabeceira, **L24:** ficando de frente para a área da casinha.

L25: 00:12: A Criança T. (4 anos) pousa o telemóvel na mesa de cabeceira, comunicando **L26:** com a Criança S. (4 anos): “Ó, onde é que está o telemóvel branco?”, sendo que este **L27:** aponta com o dedo indicador direito para o chão, respondendo por gestos à Criança T. (4 anos).

L29: 00:14: A Criança T. (4 anos) observa os movimentos da Criança S. (4 anos) e da Criança D. (5 anos), que se aproxima desta.

L31: 00:15: A Criança L. (4 anos) ajeita o seu avental, sendo que roda o seu tronco 90°, **L32:** olhando para a Criança T. (4 anos), a Criança D. (5 anos) e a Criança S. (4 anos).

L33: 00:16: A Criança L. (4 anos) retira o avental, elevando-o e diz: “Quem quer este?”.

L34: 00:18: A Criança S. (4 anos) aproxima-se da Criança L. (4 anos) e responde-lhe: “Não, **L35:** esse [avental] é para a mãe.”.

L36: 00:19: A Criança T. (4 anos) pega, com a mão direita, na base do telefone fixo que se **L37:** encontra em cima da mesa de cabeceira e a Criança L. (4 anos) volta a colocar o avental. **L38:** A Criança S. (4 anos) volta-se para a Criança D. (5 anos) e, ao toca-lhe com a mão

L39: direita no ombro, diz: “Ó!”, enquanto este se afasta da Criança T. (4 anos) e se dirige

L40: para junto da mesa redonda.

L41: 00:20: A Criança S. (4 anos) aproxima-se da mesa redonda, colocando ambas as mãos **L42:** apoiadas na mesa, emitindo sons para a Criança D. (5 anos).

L43: 00:21: A Criança T. (4 anos) dá um passo em frente, aproximando-se da Criança S. (4 L44: anos) e da Criança D. (5 anos), dizendo: “Ei, parem com isso!”. A Criança L. (4 anos), **L45:** por sua vez, observa os movimentos da Criança T. (4 anos), da Criança S. (4 anos) e da **L46:** Criança D. (5 anos), à medida que ajeita o avental. A Criança S. (4 anos) e a Criança D. L47: (5 anos) olham para a Criança T. (4 anos).

L48: 00:23: A Criança T. (4 anos) coloca-se de frente para a Criança S. (4 anos), colocando **L49:** a sua mão esquerda no braço direito da Criança S. (4 anos).

L50: 00:24: A Criança T. (4 anos) e a Criança D. (5 anos) observam os movimentos da **L51:** Criança S. (4 anos).

L52: 00:25: A Criança V. (5 anos) volta-se para o centro da área da casinha e, colocando-se **L53:** em frente à Criança S. (4 anos), diz para esta: “Vamos trocar de nome?”, sendo que a **L54:** Criança S. (4 anos) não lhe responde. A Criança D. (5 anos) observa os movimentos de **L55:** ambas.

L56: 00:27: A Criança T. (4 anos), ao olhar para a Criança S. (4 anos) e para a Criança V. (5 L57: anos), volta a dizer: “Parem!”. A Criança V. (5 anos) volta a repetir a pergunta: “Vamos **L58:** trocar de nome?”, sendo que a Criança D. (5 anos) dá um passo para trás.

L59: 00:28: A Criança T. (4 anos) observa os movimentos da Criança S. (4 anos), da Criança L60: D. (5 anos) e da Criança V. (5 anos).

L61: 00:30: A Criança V. (5 anos) dá um passo para o seu lado esquerdo, acompanhando a **L62:** Criança S. (4 anos), colocando-se ao lado da Criança D. (5 anos), ouvindo a conversa **L63:** entre esta e a Criança S. (4 anos).

L64: 00:31: A Criança S. (4 anos), com a sua mão esquerda, bate repetidamente no ombro **L65:** da Criança D. (5 anos) que fica a olhar para este.

L66: 00:32: A Criança S. (4 anos), a Criança D. (5 anos) e a Criança V. (5 anos) comunicam **L67:** entre si através de gestos (abanam a cabeça para cima e para baixo) e palavras

L68: [inaudível].

L69: 00:38: A Criança T. (4 anos) aproxima-se da Criança S. (4 anos), da Criança D. (5 anos) L70: e da Criança V. (5 anos) e diz: “Ó pai!”, sendo que nenhuma lhe responde, continuando **L71:** a comunicar entre si [inaudível].

L72: 00:40: A Criança T. (4 anos) volta a repetir: “Ó pai!”

L73: 00:42: A Criança V. (5 anos) volta-se, de novo, juntamente com Santiago e a Criança D. L74: (5 anos), para a bancada, dirigindo-se para junto desta.

L75: 00:43: A Criança T. (4 anos) continua a acompanhar a Criança S. (4 anos), a Criança L76: D. (5 anos) e a Criança V. (5 anos), à medida que estas se dirigem para junto da

bancada **L77**: da cozinha, tocando, com a sua mão esquerda, no braço direito da Criança S. (4 anos), **L78**: dizendo: “Pai!”

L79: 00:44: A Criança V. (5 anos), que está em frente ao lava-louça da bancada, realiza o **L80**: movimento de lavar a louça que se encontra dentro deste, sendo que a Criança D. (5 L81: anos) se coloca do lado contrário da bancada, ficando de frente para a Criança S. (4 L82: anos).

L83: 00:45: A Criança S. (4 anos) e a Criança D. (5 anos) comunicam entre si [inaudível], à **L84**: medida que a Criança D. (5 anos) coloca os joelhos no chão, ficando com o tronco ao **L85**: nível da bancada.

L86: 00:47: A Criança T. (4 anos) dá um passo para trás e, olhando para a Criança D. (5 L87: anos), diz: “Este telemóvel..” [elevando a base do telefone fixo].

L88: 00:50: A Criança T. (4 anos) volta-se para a mesa de cabeceira, dirigindo-se para junto **L89**: desta.

L90: 00:52: A Criança T. (4 anos) pousa a base do telefone fixo em cima da mesa de **L91**: cabeceira.

L92: 00:58: A Criança L. (4 anos), ainda a dar um nó no avental, observa a Criança T. (4 L93: anos) que sai da área da casinha.

APÊNDICE VIII – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 7

Data da Observação: 8 de junho de 2022

Contexto: Interior

Local: “Sala B”, área da casinha

Intervenientes: 3 Crianças do sexo feminino e 1 Criança do sexo masculino: Criança M. (4 anos), Criança Mt. (4 anos)²⁵, Criança L. (4 anos) e Criança A. (4 anos)

Momento da observação: Depois da organização do espaço

Hora de observação: 11h43’
2’03’’

Duração da gravação:

Sinopse do episódio:

As crianças brincam na área da casinha, entre os móveis da cozinha e a mesa redonda que se encontra no centro deste espaço. Inicialmente, a Criança M. (4 anos), a Criança Mt. (4 anos) e a Criança L. (4 anos) encontram-se no móveis da cozinha, mas ao fim de 1 minuto e 2 segundos, todas as crianças se reúnem na mesa redonda, brincando e interagindo. Todas as crianças interagem entre si (comunicação verbal e não verbal), à exceção da Criança M. (4 anos) e da Criança A. (4 anos). Ao longo do episódio, as crianças recorrem a objetos, tais como: avental, painéis de alumínio e respetivas tampas, caixas, rato de peluche, banco de madeira, objetos de plástico (e.g. louça e alimentos).

²⁵ Criança do sexo masculino

Descrição do episódio

L1: 00:00: A Criança A. (4 anos) está sentada num banco de madeira redondo, com
L2: ambos os braços em cima da mesa redonda, segurando na mão direita uma chávena
L3: de plástico azul. Esta tem à sua frente duas caçarolas de plástico amarelas. A Criança
L4: M. (4 anos), com o avental vestido, encontra-se agachada ao lado do móvel da
L5: cozinha, colocando caixas de madeira umas em cima das outras. A Criança L. (4
L6: anos) encontra-se atrás do móvel da cozinha, do lado da área do tapete.
L7: 00:02: A Criança A. (4 anos), com a mão esquerda, empurra uma caçarola amarela
L8: para o seu lado direito, transportando, na mão direita, a chávena azul e coloca-a entre
L9: as duas caçarolas. A Criança L. (4 anos) emite o som de uma campainha.
L10: 00:03: A Criança A. (4 anos) larga a chávena em cima da mesa redonda e pega nas
L11: duas caçarolas, uma com cada mão e retira-as de cima da mesa.
L12: 00:05: A Criança A. (4 anos) dobra o tronco, colocando-se debaixo da mesa e coloca
L13: as caçarolas no chão.
L14: 00:08: A Criança M. (4 anos) levanta-se e compõe o seu avental, com as mãos. A
L15: Criança L. (4 anos) volta a fazer o som de uma campainha.
L16: 00:09: A Criança M. (4 anos) volta a agachar-se, olhando para a Criança Mt. (4
L17: anos), e pega na pilha de caixas, com ambas as mãos. A Criança Mt. (4 anos) entra
L18: na área da casinha, aproxima-se da bancada da cozinha e, a olhar para a área do
L19: tapete, questiona: “Quem é?”.
L20: 00:10: A Criança M. (4 anos) olha para a Criança Mt. (4 anos) e diz: “Olha!”.
L21: 00:12: A Criança Mt. (4 anos) dobra-se sobre a bancada, olha para trás do móvel da
L22: cozinha e questiona, de novo: “Quem é?”.
L23: 00:14: A Criança L. (4 anos) dá um passo em direção à bancada da cozinha, com
L24: uma panela de alumínio (com comida de plástico dentro desta) nas mãos, a olhar
L25: para Criança Mt. (4 anos).
L26: 00:15: A Criança Mt. (4 anos) volta a colocar os pés no chão e olha para a Criança
L27: L. (4 anos), à medida que a mesma lhe diz: “Trago uma panela!”.
L28: 00:16: A Criança M. (4 anos), ainda no mesmo sítio, ao colocar as caixas em cima
L29: da bancada do móvel da cozinha, diz para a Criança Mt. (4 anos): “Filho...”. A
L30: Criança L. (4 anos) dá um passo para trás, colocando-se de novo atrás do móvel da
L31: cozinha.
L32: 00:17: A Criança Mt. (4 anos) aproxima-se da Criança M. (4 anos), comunicando
L33: com esta. A Criança L. (4 anos) volta a emitir o som da campainha.
L34: 00:20: A Criança A. (4 anos) coloca a sua mão esquerda em cima da mesa redonda,
L35: continuando com o tronco dobrado debaixo da mesa. A Criança M. (4 anos), ainda
L36: a comunicar com a Criança Mt. (4 anos), retira, com ambas as mãos, a primeira
L37: caixa da pilha de caixas.
L38: 00:22: A Criança M. (4 anos), ao agachar-se, coloca a caixa no chão, junto aos seus
L39: pés.
L40: 00:23: A Criança M. (4 anos) levanta-se e retira a segunda caixa da pilha de caixas.
L41: A Criança L. (4 anos) sai por detrás do móvel e desloca-se em direção à bancada da
L42: cozinha, transportando, com ambas as mãos, a panela de alumínio.

L43: 00:25: A Criança M. (4 anos) agacha-se e coloca a caixa em cima da caixa que já
L44: se encontra no chão. A Criança L. (4 anos) continua a andar em direção à entrada
L45: da área da casinha.
L46: 00:26: A Criança Mt. (4 anos) segue os movimentos da Criança L. (4 anos), tanto
L47: com os olhos, como com o tronco, rodando-o para o seu lado direito. A Criança M.
L48: (4 anos) levanta-se.
L49: 00:27: A Criança A. (4 anos) retira a mão de cima da mesa e volta a colocar o tronco
L50: completo por baixo da mesa, enquanto continua sentada. A Criança Mt. (4 anos)
L51: desloca-se para o lado extremo direito da bancada, colocando-se de frente para a
L52: Criança L. (4 anos). A Criança M. (4 anos), com a mão direita, pega no rato de
L53: peluche que está dentro da última caixa que se encontra em cima da bancada do
L54: móvel da cozinha.
L55: 00:29: A Criança M. (4 anos), coloca o rato que tem na mão direita, na mão esquerda
L56: e pega na caixa que se encontra em cima da bancada do móvel da cozinha, com a
L57: mão direita.
L58: 00:30: A Criança Mt. (4 anos) sai da área da casinha. A Criança L. (4 anos) entra
L59: na área da casinha.
L60: 00:31: A Criança M. (4 anos), ao agachar-se e ao colocar a terceira e última caixa
L61: sobre as que já se encontram no chão diz: “Olá tia”, olhando para a Criança L. (4
L62: anos) que se aproxima da mesa redonda, com a panela de alumínio nas mãos.
L63: 00:33: A Criança L. (4 anos) pousa a panela de alumínio em cima da mesa redonda.
L64: 00:34: A Criança Mt. (4 anos) volta a entrar na área da casinha, dirigindo-se para
L65: junto da Criança M. (4 anos), ficando de frente para o móvel da cozinha. A Criança
L66: L. (4 anos), ainda com as mãos nas pegadas da panela de alumínio, olha para a Criança
L67: A. (4 anos).
L68: 00:36: A Criança A. (4 anos), com a mão direita, coloca uma caçarola amarela, que
L69: se encontrava debaixo da mesa, em cima da mesma.
L70: 00:38: A Criança A. (4 anos), com a mão esquerda, coloca a outra caçarola amarela
L71: em cima da mesa redonda. A Criança M. (4 anos) pega, com ambas as mãos, na
L72: pilha de caixas e levanta-se.
L73: 00:39: Com cada mão em cima de cada caçarola, a Criança A. (4 anos) levanta-se
L74: e olha para o espelho que se encontra em frente. A Criança L. (4 anos) pega, com a
L75: mão direita, num alimento de plástico que se encontra dentro da sua panela. A
L76: Criança Mt. (4 anos) comunica com a Criança M. (4 anos), levantando o seu
L77: braço direito até à altura do seu peito, sendo que estica o dedo indicador,
L78: apontando na direção das mesas de trabalho da sala. A Criança M. (4 anos)
L79: levanta-se a olhar para a Criança Mt. (4 anos) e coloca a pilha de caixas de
L80: novo em cima da bancada do móvel da cozinha.
L81: 00:40: A Criança A. (4 anos) pega, com ambas as mãos, na chávena azul, que se
L82: encontra em cima da mesa redonda. A Criança L. (4 anos), com o alimento de
L83: plástico na mão direita, realiza movimentos circulares, dentro da panela de alumínio.
L84: 00:42: A Criança A. (4 anos) tira a mão esquerda da chávena azul e apenas com
L85: a mão direita sacode-a para dentro da panela de alumínio. A Criança L. (4 anos),

L86: ainda com o alimento de plástico na mão direita, com a mão esquerda, puxa para si
L87: o banco redondo de madeira que se encontra debaixo da mesa redonda.
L88: 00:43: A Criança Mt. (4 anos) vira as costas para o móvel da cozinha, observando
L89: os movimentos da Criança L. (4 anos) e da Criança A. (4 anos). A Criança M. (4
L90: anos), com ambas as mãos, pega na pilha de caixas e transporta-as em direção à
L91: Criança Mt. (4 anos).
L92: 00:44: A Criança A. (4 anos), pousa a chávena azul em cima da mesa redonda.
L93: Enquanto isso, a Criança M. (4 anos) diz para a Criança Mt (4 anos): “Já te disse!”,
L94: sendo que a última olha para a Criança M. (4 anos) e para o que a mesma carrega
L95: com os seus braços. A Criança L. (4 anos) senta-se no banco redondo de madeira,
L96: continuando com o mesmo objeto na mão direita.
L97: 00:45: Enquanto olha para o espelho, a Criança A. (4 anos) encolhe os ombros. A
L98: Criança Mt. (4 anos) comunica com a Criança M. (4 anos). A Criança L. (4 anos)
L99: coloca a sua mão esquerda dentro da panela de alumínio e retira um outro alimento
L100: de plástico.
L101: 00:46: A Criança L. (4 anos) atira o alimento de plástico que tinha na mão esquerda
L102: para a zona da cama – zona que se encontra à sua frente.
L103: 00:47: A Criança A. (4 anos), com a mão direita, segura na pega da caçarola
L104: amarela que se encontra do seu lado direito e com a mão esquerda retira a tampa.
L105: A Criança Mt. (4 anos) olha para a Criança M. (4 anos) e, segurando com ambas
L106: as mãos nas caixas que a Criança M. (4 anos) segura, colocam-nas em cima da
L107: bancada da cozinha. A Criança L. (4 anos), ainda com o objeto na mão direita, com
L108: a mão esquerda retira outro alimento de plástico de dentro da panela de alumínio.
L109: 00:48: A Criança A. (4 anos) pega na tampa com a mão direita e pousa-a em cima
L110: da mesa, em frente à caçarola amarela. A Criança L. (4 anos) atira o alimento de
L111: plástico que tinha na mão esquerda para a zona da cama.
L112: 00:49: A Criança L. (4 anos), ainda com o objeto na mão direita, com a mão
L113: esquerda retira outro alimento de plástico de dentro da panela de alumínio.
L114: 00:50: A Criança M. (4 anos) coloca o rato de peluche que tinha na sua mão
L115: esquerda em cima da pilha de caixas. A Criança L. (4 anos) atira o alimento de
L116: plástico que tinha na mão esquerda para a zona da cama.
L117: 00:52: A Criança A. (4 anos) pega na tampa da caçarola que se encontra do lado
L118: esquerdo, com a mão esquerda, e pousa-a em cima da mesa, em frente à outra
L119: tampa. A Criança M. (4 anos) olha para o lado direito da Criança Mt. (4 anos) e
L120: dirige-se para esse lado, ficando de frente para a área do tapete. À medida que a
L121: Criança L. (4 anos), com a mão esquerda, retira outro alimento de plástico de
L122: dentro da panela de alumínio, olha para a Criança M. (4 anos) e para a Criança Mt.
L123: (4 anos) e diz: “Olha, eu sou a mamã.”.
L124: 00:55: A Criança Mt. (4 anos) pega com a mão direita no rato de peluche que a
L125: Criança M. (4 anos) colocou em cima da pilha de caixas. Ainda sentada, volta-se
L126: para trás, com um alimento de plástico em cada mão, toca com a mão direita no
L127: braço da Criança M. (4 anos) e diz: “Olha, ele é o papá [apontando para Criança
L128: Mt. (4 anos)] e eu sou a mamã.”.

L129: 00:56: Com ambas as mãos, a Criança Mt. (4 anos) pega no rato e coloca-o ao seu
L130: nível. A Criança M. (4 anos) vira as costas para área do tapete e olha para a Criança
L131: L. (4 anos) que se volta para a frente.
L132: 00:57: A Criança L. (4 anos) atira o alimento de plástico que tinha na mão esquerda
L133: para a zona da cama.
L134: 00:58: À medida que a Criança M. (4 anos) se dirige para o lado esquerdo da
L135: Criança L. (4 anos), ficando junto desta, a Criança Mt. (4 anos) volta-se para trás
L136: e olha para ambas. A Criança L. (4 anos), ainda com o objeto na mão direita, com
L137: a mão esquerda retira outro alimento de plástico de dentro da panela de alumínio.
L138: 00:59: A Criança L. (4 anos) atira o alimento de plástico que tinha na mão esquerda
L139: para a zona da cama.
L140: 01:00: A Criança L. (4 anos), ainda com o objeto na mão direita, com a mão
L141: esquerda retira outro alimento de plástico de dentro da panela de alumínio.
L142: 01:02: A Criança Mt. (4 anos) dirige-se para entre a Criança M. (4 anos) e a
L143: Criança L. (4 anos) e, segurando o rato ao nível dos seus olhos, diz: “Este é o nosso
L144: rato.”. Enquanto isso, a Criança M. (4 anos) olha para a Criança L. (4 anos),
L145: seguindo a trajetória do objeto que Criança L. (4 anos) lança.
L146: 01:03: A Criança A. (4 anos), com a mão direita, retira um objeto de plástico que
L147: se encontra na caçarola de plástico da direita e coloca-o na outra caçarola de
L148: plástico. A Criança Mt. (4 anos) observa os movimentos da Criança L. (4 anos) e
L149: da Criança M. (4 anos) que, com a mão direita, retiram da panela de alumínio da
L150: Criança L. (4 anos) um objeto de plástico cada uma.
L151: 01:04: A Criança A. (4 anos) observa os movimentos da Criança M. (4 anos), da
L152: Criança Mt. (4 anos) e da Criança L. (4 anos), sendo que a Criança M. (4 anos) e
L153: a Criança L. (4 anos) lançam os objetos que retiraram da panela de alumínio para
L154: a zona da cama e a Criança Mt. (4 anos) comunica com estas.
L155: 01:05: A Criança A. (4 anos) segue com os olhos a trajetória do objeto que a
L156: Criança L. (4 anos) retirou da panela de alumínio com a mão esquerda e atirou
L157: para a zona da cama.
L158: 01:07: A Criança L. (4 anos), ainda com o objeto na mão direita, com a mão
L159: esquerda retira outro alimento de plástico de dentro da panela de alumínio.
L160: 01:08: A Criança L. (4 anos) lança o objeto da mão esquerda para a zona da cama.
L161: 01:10: A Criança Mt. (4 anos), olhando para a Criança L. (4 anos) e para a Criança
L162: L. (4 anos) para este, diz: “Não façam para a cama dos bebés!”
L163: 01:11: A Criança M. (4 anos) coloca a sua mão direita dentro da panela de alumínio
L164: e pega num objeto de plástico que nela contém.
L165: 01:12: A Criança A. (4 anos) olha para a Criança Mt. (4 anos). A Criança M. (4
L166: anos) atira o objeto para a zona da cama e a Criança L. (4 anos), com um sorriso,
L167: segue a trajetória do mesmo.
L168: 01:13: A Criança A. (4 anos) olha para Criança M. (4 anos) que, enquanto está a
L169: encolher os ombros, está também a retirar, com a sua mão direita, outro objeto de
L170: plástico de dentro da panela de alumínio. A Criança L. (4 anos) faz o mesmo que
L171: a Criança M. (4 anos).

L172: 01:16: A Criança A. (4 anos) olha para a Criança M. (4 anos) e para a Criança L. (4 anos) que lançam os objetos que retiraram da panela de alumínio.

L173: (4 anos) que lançam os objetos que retiraram da panela de alumínio.

L174: 01:19: A Criança A. (4 anos) coloca as suas mãos dentro da panela de alumínio.

L175: A Criança M. (4 anos) volta a colocar a sua mão direita dentro da panela de

L176: alumínio e retira um objeto de plástico e atira-o para a zona da cama, assim como

L177: a Criança L. (4 anos).

L178: 01:20: A Criança A. (4 anos), com os olhos postos dentro da panela de alumínio,

L179: agarra, com ambas as mãos, em objetos de plástico que se encontram dentro desta

L180: e atira-os para a zona da cama. A Criança M. (4 anos) volta a colocar a sua mão

L181: direita dentro da panela de alumínio e retira um objeto de plástico e atira-o para a

L182: zona da cama, assim como a Criança L. (4 anos). A Criança Mt. (4 anos) continua

L183: a observar os movimentos da Criança M. (4 anos), da Criança L. (4 anos) e da

L184: Criança A. (4 anos).

L185: 01:22: A Criança M. (4 anos), com ambas as mãos, pega na panela de alumínio e

L186: olha para a Criança L. (4 anos) que olha para a mesma seguindo com os olhos e

L187: com o corpo os movimentos da Criança M. (4 anos).

L188: 01:23: A Criança M. (4 anos) junta a panela ao seu tronco, volta-se para a bancada

L189: da cozinha e dirige-se para junto dessa.

L190: 01:24: A Criança Mt. (4 anos), ao dirigir-se para junto da Criança A. (4 anos), diz:

L191: “Opá!”. A Criança A. (4 anos), com ambas as mãos, agarra em objetos de plástico

L192: que se encontram dentro das caçarolas amarelas e atira-os para o chão, junto de si.

L193: A Criança M. (4 anos) coloca a panela de alumínio junto ao fogão, do lado

L194: esquerdo.

L195: 01:25: A Criança M. (4 anos) sai da área da casinha e a Criança L. (4 anos) coloca

L196: o alimento de plástico que tinha na mão direita em cima da mesa redonda e levanta-

L197: se ao mesmo tempo, voltando costas para a mesa redonda e dirigindo-se para a

L198: zona da bancada.

L199: 01:26: Após a Criança Mt. (4 anos) dizer: “Para!” para a Criança A. (4 anos),

L200: junta as suas próprias mãos à sua barriga.

L201: 01:27: A Criança L. (4 anos), de frente para a bancada da cozinha, pega, com

L202: ambas as mãos, nas pegadas da panela de alumínio que se encontra em cima da

L203: mesma.

L204: 01:29: A Criança A. (4 anos), olhando para a Criança Mt. (4 anos), que estava a

L205: observar os seus movimentos, com a sua mão esquerda, agarra no brócolo de

L206: plástico que se encontra dentro da caçarola amarela do seu lado direito.

L207: 01:30: A Criança Mt. (4 anos) olha para Criança A. (4 anos) e diz: “Vou dizer...”.

L208: 01:31: A Criança M. (4 anos) entra na área da casinha e traz consigo duas panelas

L209: de alumínio, com ambas as mãos, ficando junto à mesa redonda, sendo que uma

L210: das panelas serve de tampa da outra panela. A Criança L. (4 anos), com ambas as

L211: mãos, transporta a panela de alumínio que se encontrava em cima da bancada,

L212: voltando-se de costas para a bancada, dirigindo-se para a mesa redonda.

L213: 01:33: A Criança A. (4 anos) coloca, com a mão direita, o brócolo dentro da

L214: caçarola de plástico do lado direito.

L215: 01:35: A Criança A. (4 anos) observa os movimentos da Criança L. (4 anos) e da
L216: Criança M. (4 anos), que comunicam entre si. A Criança Mt. (4 anos) olha para o
L217: rato de peluche que tem nas mãos e anda em direção à Criança M. (4 anos).
L218: 01:38: A Criança L. (4 anos), ainda com a panela nas mãos, senta-se no banco de
L219: madeira redondo que estava sentada anteriormente e olha para a Criança M. (4
L220: anos) com um sorriso no rosto.
L221: 01:39: A olhar para a Criança M. (4 anos), que coloca a panela de alumínio em
L222: cima da mesa redonda, a Criança Mt. (4 anos), enquanto coça, com a mão esquerda,
L223: a cabeça, diz: “Se vocês *fazerem* mais...”. A Criança L. (4 anos) retira, com a mão
L224: direita, a tampa da panela que alumínio que trazia nas mãos.
L225: 01:40: A Criança L. (4 anos) volta a colocar a tampa de alumínio na panela.
L226: 01:43: A Criança M. (4 anos), com a mão esquerda, pega na panela de alumínio
L227: que serve de tampa e retira-a da mesa, sendo que, com a mão direita, traz para
L228: junto de si a panela que a Criança L. (4 anos) trazia.
L229: 01:45: A Criança Mt. (4 anos) continua a repetir a frase: “Se vocês *fazerem* mais,
L230: eu vou dizer, queres?!”, à medida que a Criança M. (4 anos), ainda com a sua
L231: panela na mão esquerda, retira, com a mão direita, uma laranja de plástico de
L232: dentro da panela que trazia. A Criança L. (4 anos) levanta-se, olhando para a
L233: Criança Mt. (4 anos).
L234: 01:47: A Criança Mt. (4 anos), com a mão esquerda, procura impedir que o
L235: alimento de plástico que a Criança M. (4 anos) lança caia e diz: “Vou dizer!”.
L236: 01:48: A Criança A. (4 anos) observa os movimentos da Criança Mt. (4 anos), que
L237: coloca a sua mão esquerda no peito da Criança M. (4 anos), à medida que esta sai
L238: da área da casinha. A Criança M. (4 anos), com o gesto da Criança Mt. (4 anos),
L239: dá um passo para trás, à medida que retira, com a mão direita, de dentro da panela
L240: uma fatia de melão de plástico. A Criança L. (4 anos) volta o tronco para o seu
L241: lado esquerdo, observando os movimentos da Criança Mt. (4 anos).
L242: 01:49: A Criança M. (4 anos) leva à boca a fatia de melão e, de seguida, atira-a
L243: para a zona da cama.
L244: 01:50: A Criança A. (4 anos), com ambas as mãos, levanta a tampa da panela de
L245: alumínio, enquanto isso, a Criança M. (4 anos) olha para a Criança L. (4 anos).
L246: 01:52: A Criança M. (4 anos), com a mão direita, retira um pão de plástico da sua
L247: panela de alumínio e leva-o à boca, enquanto está de frente para a Criança L. (4
L248: anos).
L249: 01:53: A Criança A. (4 anos) vira a tampa da panela de alumínio ao contrário e
L250: coloca-a em cima da mesma.
L251: 01:54: A Criança Mt. (4 anos) entra de novo na área da casinha e diz: “Vou dizer
L252: [nome da Criança L. (4 anos)]!”, sendo que a Criança M. (4 anos) fica a olhar para
L253: ele.
L254: 01:55: A Criança L. (4 anos) volta-se para a mesa redonda e, com ambas as mãos,
L255: retira a tampa da panela de alumínio.
L256: 01:56: A Criança Mt. (4 anos) coloca a sua mão esquerda no braço esquerdo da
L257: Criança L. (4 anos). A Criança L. (4 anos) retira a mão esquerda da tampa e, com

L258: a mão direita, pousa a tampa da sua panela na mesa redonda, colocando-a em
L259: frente.

L260: 01:57: A Criança Mt. (4 anos) coloca o seu braço direito à volta do pescoço da

L261: Criança L. (4 anos), dizendo diminutivo do nome da mesma e a Criança M. (4

L262: anos) atira o pão de plástico para a zona da cama. A Criança L. (4 anos) retira um

L263: objeto de plástico de dentro da sua panela, com a mão direita, e coloca-o na panela

L264: da Criança M. (4 anos).

L265: 01:58: A Criança M. (4 anos), ainda com a sua panela na mão esquerda, retira,

L266: com a mão direita, uma outra fatia de pão de plástico de dentro da panela que a

L267: Criança L. (4 anos) trazia e atira-a para a zona da cama. A Criança L. (4 anos)

L268: coloca a sua mão esquerda dentro da sua panela e olha para a Criança Mt. (4 anos).

L269: 02:00: A Criança A. (4 anos), com a mão esquerda, retira objetos de plástico de

L270: dentro da panela de alumínio e transporta para a mão direita, colocando-os, de

L271: seguida, em cima da mesa redonda. A Criança M. (4 anos) retira, com a mão

L272: direita, um objeto de plástico de dentro da panela de alumínio da Criança L. (4

L273: anos) e atira-o para a zona da cama.

L274: 02:03: A Criança M. (4 anos) pousa a sua panela de alumínio que tem na mão

L275: esquerda em cima da mesa redonda, do lado esquerdo da panela da Criança L. (4

L276: anos) e a Criança Mt. (4 anos) coloca a sua boca ao pé da orelha da Criança L. (4

L277: anos) e transmite-lhe a sua mensagem, sendo que a Criança L. (4 anos), ao olhar

L278: para a mesa redonda, não lhe responde.

APÊNDICE IX – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 8

Data da Observação: 8 de junho de 2022

Contexto: Interior

Local: “Sala B”, área da casinha

Intervenientes: 2 crianças do sexo feminino, 2 crianças do sexo masculino: Criança A. (5 anos), Criança K. (6 anos), Criança V. (5 anos)²⁶, Criança S. (5 anos)²⁷ e Estagiária

Momento da observação: Depois da organização do espaço

Hora de observação: 14h34’

Duração da gravação:

1’29’’

Sinopse do episódio:

As crianças brincam na área da casinha, entre os móveis da cozinha e o espelho que e encontra junto à zona do quadro. Inicialmente, a Criança K. (6 anos) e a Criança A. (5 anos) interagem entre si junto aos móveis da cozinha, sendo que, ao fim de 44 segundos, dirigem-se para junto da Criança S. (5 anos) e da Criança V. (5 anos), interagindo as

²⁶ Criança do sexo masculino

²⁷ Criança do sexo masculino

quatro. Ao longo do episódio, as crianças brincam com uma escova de cabelo, louça e fruta de plástico e uma bandeja. A Estagiária, neste episódio, comunicou com as crianças, com o intuito de perceber o jogo simbólico e qual o papel que estas desempenhavam.

Descrição do episódio (Realizada em par pedagógico)

L1 – 00:00: A Criança A. (5 anos) está sentada num banco e a Criança K. (6 anos) está de pé. Ambas encontram-se junto ao móvel da casinha e olham para o seu interior.
L2 – 00:03: A Criança K. (6 anos) retira um prato e uma escova de cabelo branca da prateleira do móvel e realiza o movimento de esfregar o prato com a escova.
L3 – 00:06: A Criança K. (6 anos) fala para a Criança A. (5 anos) e esta bate com o pé uma vez no chão.
L4 – 00:07: A Criança K. (6 anos), com o prato vazio e a escova de cabelo branca, pousa os na bancada, junto ao lava-loiças.
L5 – 00:13: A Criança A. (5 anos) continua sentada e olha para a Criança K. (6 anos), que retira do móvel um prato que contém uma laranja e um limão e, por baixo, uma
L6: pega (Figura 16).



Figura 16 – Criança K. a transportar os objetos

L7 – 00:14: A Criança K. (6 anos), enquanto fala com a Criança A. (5 anos.), pousa os objetos na bancada, junto ao lava-loiças.
L8 – 00:15: A Criança K. (6 anos) olha e continua a falar com a Criança A. (5 anos).
L9 – 00:18: A Criança K. (6 anos) retira um copo e uma chávena do armário e coloca-os na bancada junto ao lava-loiças.
L10 – 00:19: A Criança K. (6 anos) retira uma bandeja do armário, passa-lhe com a mão por cima, e coloca-a na bancada em cima dos bicos do fogão.
L11 – 00:24: A Criança K. (6 anos) retira a pega que estava por baixo do prato.
L12 – 00:25: A Criança K. (6 anos) coloca a pega na bandeja, ajustando-a ao canto inferior esquerdo.
L13 – 00:28: A Criança A. (5 anos) levanta-se e aproxima-se da Criança K. (6 anos), olhando para o conteúdo da bancada.
L14 – 00:28: A Criança K. (6 anos) pega no prato que contém as frutas de plástico e coloca-o em cima da pega, na bandeja.
L15 – 00:30: A Criança A. (5 anos) fala com a Criança K. (6 anos) e, erguendo o seu braço direito, cerra a mão, estica o polegar e aponta para trás, para a Criança V. (5 anos) e para a Criança S. (5 anos), que se encontram de frente ao espelho.

L29 – 00:32: A Criança K. (6 anos) pega no prato amarelo que se encontra em cima da L30: bancada.

L31 – 00:34: A Criança K. (6 anos) entrega o prato amarelo à Criança A. (5 anos).

L32 – 00:38: A Criança A. (5 anos) coloca o prato amarelo na prateleira do móvel.

L33 – 00:39: A Criança K. (6 anos) coloca o copo verde e a chávena azul, que se L34: encontravam junto ao lava-louça, na prateleira do móvel.

L35 – 00:40: A Criança A. (5 anos) olha e dirige-se, batendo com os pés no chão e com L36: as mãos cerradas, para junto do espelho, onde se encontra a Criança V. (5 anos) e a L37: Criança S. (5 anos).

L38 – 00:43: A Criança K. (6 anos) pega na bandeja.

L39 – 00:44: A Criança A. (5 anos) coloca os antebraços sobre as cabeças da Criança V. L40: (5 anos) e da Criança S. (5 anos), vendo o seu reflexo através do espelho à sua frente L41: e falando com as mesmas.

L42 – 00:45: A Criança K. (6 anos), com a bandeja na mão direita, dirige-se para junto L43: da Criança A. (5 anos), da Criança V. (5 anos) e da Criança S. (5 anos).

L44 – 00:48: A Criança A. (5 anos) bate, levemente, com as mãos nas cabeças da L45: Criança V. (5 anos) e da Criança S. (5 anos).

L46 – 00:53: – A Criança K. (6 anos) coloca a bandeja na mesa redonda que se encontra L47: no centro da área da casinha.

L48 – 00:53: A Criança A. (5 anos) vira costas e dá dois passos para a frente.

L49 – 00:55: A Criança A. (5 anos) volta-se, de novo, para o espelho e fala com a L50: Criança V. (5 anos) e a Criança S. (5 anos), e toca com o dedo indicador na tempura L51: direita da Criança S. (5 anos).

L52 – 00:56: A Criança K. (6 anos) apanha o copo vermelho e a pera de plástico que se L53: encontravam no chão, junto ao espelho, colocando-os, respetivamente na bandeja e L54: no prato, que se encontrava na bandeja.

L55– 00:56: A Criança A. (5 anos) aponta o dedo ao espelho e dialoga com a Criança S. L56: (5 anos).

L57 – 00:58: A Criança A. (5 anos) bate com as mãos uma na outra.

L58 – 01:00: A Criança A. (5 anos) coloca as mãos em volta da Criança V. (5 anos) e L59: abana-o.

L60 – 01:04: A Criança A. (5 anos) retira as mãos da Criança V. (5 anos) e vira costas, L61: dirigindo-se até ao móvel da zona da cozinha.

L62 – 01:04: A Estagiária pergunta: “Ao que é que vocês estão a brincar?”.

L63 – 01:05: A Criança K. (6 anos) levanta o olhar da bandeja e responde “Mãe e pai, L64: eu sou a mãe [apontando para si], ele é o pai [apontando para a Criança S. (5 anos)], L65: eles são irmãos. Ele é o irmão mais velho [apontando para a Criança V. (5 anos)] e L66: ela a irmã mais nova [apontando para a Criança A. (5 anos)]”.

L67 – 01:10: A Criança A. (5 anos) diz “Mãe e pai, mãe e pai”, olhando para a Estagiária L68: e, posteriormente, para a bandeja.

L69 – 01:11: A Criança A. (5 anos) coloca a mão sobre a bandeja, movendo-a para a L70: frente na mesa redonda.

L71 – 01:14: A Criança A. (5 anos) mexe no interior do copo vermelho.

L72 – 01:15: A Criança A. (5 anos) dirige-se ao armário da zona da cozinha, pegando **L73:** num copo verde.
L74 – 01:18: A Estagiária pergunta: “E quem é o pai?”.
L75 – 01:18: A Criança K. (6 anos) dirige-se à Criança S. (5 anos) apontando para esta e **L76:** diz: “Ele é o pai, eu sou a mãe”.
L77 – 01:18: A Criança A. (5 anos) coloca o copo verde na bandeja.
L78 – 01:22: A Criança A. (5 anos) volta-se para trás e dirige-se ao armário da zona da **L79:** cozinha.
L80 – 01:23: A Criança K. (6 anos) pega na bandeja.
L81 – 01:25: A Criança A. (5 anos) olha para a zona do espelho.
L82 – 01:26: A Criança K. (6 anos) leva a bandeja para junto da Criança S. (5 anos).
L83 – 01:27: A Criança A. (5 anos) dirige-se para junto do espelho, dialogando com a **L84:** Criança K. (6 anos).

APÊNDICE X – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 9

Data da Observação: 14 de junho de 2022

Contexto: Interior

Local: “Sala B”, área da casinha

Intervenientes: 3 crianças do sexo feminino: Criança L. (4 anos), Criança M. (5 anos), Criança L. (6 anos) e Estagiária

Momento da observação: Depois da organização do espaço

Hora de observação: 14h50’
6’’

Duração da gravação:

Sinopse do episódio:

As crianças brincam na área da casinha, junto aos móveis da cozinha, sendo que a Estagiária interpela a Criança L. (4 anos), de forma a perceber qual o papel desta no espaço. Ao longo do episódio, a Criança M. (5 anos) e a Criança L. (4 anos) interagem entre si, porém a Criança L. (6 anos) não interage com estas, nem vice-versa. Neste sentido, as crianças brincam com louça e alimentos de plástico, um avental, uma panela de alumínio e uma bandeja. A Estagiária, neste episódio, comunicou com a Criança L. (4 anos), com o intuito de perceber o jogo simbólico e qual o papel que esta desempenhava.

Descrição do episódio

L1: 00:00: Enquanto a Criança M. (5 anos) tem na sua mão esquerda um copo verde e na **L2:** sua mão direita uma faca e bate com esta no copo, a Estagiária aproxima-se da **L3:** bancada da cozinha e questiona a Criança L. (4 anos): “L., és a cozinheira?”.
L4: 00:02: A Criança L. (4 anos), que se encontra com o avental vestido, abana com a **L5:** cabeça para cima e para baixo, respondendo à questão da Estagiária, **L6:** enquanto segura na mão direita um prato vermelho e um prato verde. Durante este **L7:** momento,

a Criança L. (6 anos) aproxima-se da bancada da cozinha, tendo na sua **L8**: mão esquerda um prato azul e, por cima deste, uma rodela de tomate de plástico.

L9: 00:03: À medida que a Criança L. (4 anos) pega nos grafos, que se encontram na

L10: primeira prateleira do móvel, com a mão esquerda, a Criança M. (5 anos) aproxima-

L11: se da bancada da cozinha e coloca o copo verde e a faca dentro da panela de alumínio

L12: que está em cima do primeiro bico de fogão.

L13: 00:04: A Criança M. (5 anos) dirige-se para trás da Criança L. (4 anos) e, enquanto

L14: isso, a Criança L. (4 anos) coloca os pratos que tem na mão direita dentro da bandeja

L15: que se encontra em cima da bancada do móvel da cozinha (Figura 17). Enquanto

isso, **L16**: a Criança L. (6 anos) pousa o prato e a rodela de tomate que tinha na sua mão

L17: esquerda sob a bancada da cozinha.

L18: 00:05: A Criança M. (5 anos) desfaz o laço do avental que a Criança L. (4 anos)

L19: tem vestido e volta a fazê-lo, apertando-o com as duas mãos.



Figura 17 – Bandeja em cima da bancada do móvel da cozinha

APÊNDICE XI – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO EPISÓDIO 1

Tabela 17 – Análise de conteúdo da criança K.

	Categoria	Subcategoria	Evidências	N.º de ocorrências
CRIANÇA K. (6 A.)	Verbais	Colocar questões	-	0
		Responder a questões	“ A <u>Criança K. (6 anos)</u> olha para a <u>Criança V. (5 anos)</u> e responde: “ E a minha está bom. ”, levantando o seu polegar esquerdo.” – L.7-8 “A <u>Criança K. (6 anos)</u> responde: “Não dá!”” – L.13 “A <u>Criança K. (6 anos)</u> volta a repetir : “Os móveis!”” – L.137	3
		Fazer observações	“diz para a <u>Criança V. (5 anos)</u> : “ Este daqui é o chá! ”.” – L.82 “ diz : “Este aqui é o xarope.”” – L.86 “ diz para a <u>Criança V. (5 anos)</u> : “Este daqui é é...”.” – L.91 “ diz : “É da sopa!”” – L.95	5

			“A Criança K. (6 anos) diz: “Móveis!””L.133		
		Dar instruções	-	0	
	Não-verbais		Olhar para o par	“A Criança S. (5 anos), a Criança K. (6 anos) e a Criança V. (5 anos) estão sentadas, a olharem-se ” – L.1-2 “A Criança K. (6 anos) olha para a Criança V. (5 anos) L.7	2
			Observação das ações	-	0
			Proximidade física	“ dirige-se para junto da Criança V. (5 anos).” – L.130	1
			Toque	-	0
			Expressão facial	-	0
			Partilha de objetos	-	0
			Disputa de objetos	-	0
			Imitação	-	0
		Gestos	“ levantando o seu polegar esquerdo.” – L.8 “A Criança K. (6 anos) responde: “Não dá!”, esticando o seu braço direito” – L.13 “a Criança K. (6 anos), com a salsicha de plástico na mão direita, abana-a para do lado direito para o lado esquerdo, realizando o gesto de não , comunicando, desta forma, com a Criança A. (5 anos).” – L.20/21 “a Criança K. (6 anos) pega , com a mão direita, na colher de medida” – L.81/82 “a Criança K. (6 anos) toca , com a mão direita, na colher de medida” – L.85 “A Criança K. (6 anos) puxa , com a mão direita, a colher azul” – L.94	6	

Tabela 18 – Análise de conteúdo da criança A.

	Categoria	Subcategoria	Evidências	N.º de ocorrências
CRIANÇA A. (5 A.)	Verbais	Colocar questões	“ A Criança A. (5 anos) questiona: “ Vocês podem-me dar alguma coisa? ”” – L.11 “A Criança A. (5 anos), olhando para a Criança K. (6 anos), questiona : “O que vocês estão fazendo?”. – L.120/121 “A Criança A. (5 anos) questiona a Criança K. (6 anos): “Ham?”” – L.136	3
		Responder a questões	-	0
		Fazer observações	“A Criança A. (5 anos) dirige-se para a mesa redonda e diz: “ K., eu quero brincar com vocês! ”” – L.114/115	1
		Dar instruções	-	0
	Não-verbais	Olhar para o par	“ A Criança A. (5 anos) olha para a mesa onde se encontra a Criança K. (6 anos).” – L.112/113	2

			“A Criança A. (5 anos), olhando para a Criança K. (6 anos),” – L.120	
	Observação das ações	-		0
	Proximidade física		“A Criança A. (5 anos) aproxima-se das crianças” – L.9 “A Criança A. (5 anos) dirige-se para a mesa redonda, para junto da Criança K. (6 anos).” – L.98/99 “A Criança A. (5 anos) dirige-se para a mesa redonda” – L.114	3
	Toque	-		0
	Expressão facial		“A Criança A. (5 anos) com a boca aberta, com a expressão de surpreendida” – L.27	1
	Partilha de objetos	-		0
	Disputa de objetos	-		0
	Imitação	-		0
	Gestos	-		0

Tabela 11 – Análise de conteúdo da criança V.

	Categoria	Subcategoria	Evidências	N.º de ocorrências	
CRIANÇA V. (5 A.)	Verbais	Colocar questões	-	0	
		Responder a questões	“A Criança V. (5 anos) responde à Criança K. (6 anos): “É o meu xarope!”” – L.83	1	
		Fazer observações	““Já está na hora do lanche.”” – L.36 “afirma: “É o meu xarope!”” – L.71	2	
		Dar instruções	“A Criança V. (5 anos) diz para a Criança S. (5 anos): “Já está na hora do lanche, podes vir!”” – L.32/33	1	
	Não-verbais	Olhar para o par		“A Criança S. (5 anos), a Criança K. (6 anos) e a Criança V. (5 anos) estão sentadas, a olharem-se” – L.2	1
		Observação das ações	-		0
		Proximidade física		“dirigindo-se ambos para a mesa redonda, onde se sentam frente” – L.33	1
		Toque	-		0
		Expressão facial	-		0
		Partilha de objetos	-		0
		Disputa de objetos	-		0
		Imitação	-		0
	Gestos	-		0	

APÊNDICE XII – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO EPISÓDIO 2

Tabela 20 – Análise de conteúdo da criança L.

CRIANÇA L. (4 A.)	Categoria	Subcategoria	Evidências	Número de ocorrências	
	Verbais	Colocar questões		-	0
		Responder a questões		“Criança M. (5 anos) fala com a Criança L. (4 anos) e esta lhe responde ” – L.114	1
		Fazer observações		“A Criança L. (4 anos) vira as costas para o espelho e diz: “ Oh filha... ” – L.57	1
		Dar instruções		“diz: “ Não podes entrar! ”.” – L.50 “Criança L. (4 anos) diz: “Olha filha!”.” – L.176	2
	Não-verbais	Olhar para o par		“A Criança L. (4 anos) olha para a Criança M. (4 anos).” – L.26 “A Criança L. (4 anos) olha para Criança M. (4 anos)” – L.39 “A Criança L. (4 anos) olha para a Criança M. (4 anos)” – L.61 “A Criança M. (4 anos) e a Criança L. (4 anos) olham-se ” – L.63 “Criança M. (5 anos) fala com a Criança L. (4 anos) e esta lhe responde , a última olha para Criança M. (5 anos).” – L.114/115 “A Criança L. (4 anos), ao olhar para Criança M. (5 anos)” – L.158	6
			Observação das ações	“a Criança L. (4 anos), ao colocar o joelho direito também no chão, observa os movimentos da Criança M. (5 anos).” – L.145/146 “A Criança L. (4 anos) levanta o tronco e observa os movimentos da Criança M. (4 anos)” – L.170/171	2
			Proximidade física	-	0
			Toque	-	0
			Expressão facial	-	0
Partilha de objetos		-	0		
Disputa de objetos		-	0		
Imitação		-	0		
Gestos			“A Criança L. (4 anos) repete duas vezes a palavra “Filha”, apontando para a Criança M. (4 anos).” – 173/174	1	

APÊNDICE XIII – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO EPISÓDIO 3

Tabela 21 – Análise de conteúdo da criança L.

CRIANÇA L. (4 A.)	Categoria	Subcategoria	Evidências	Número de ocorrências
	Verbais	Colocar questões		“A Criança L. (4 anos) vira-se de frente para a Criança M. (4 anos) e diz-lhe: “Ela (Criança A. (4 anos)) vai amar a festa, não é Criança M. (4 anos)?”” – L.7/8

		Responder a questões	-	0
		Fazer observações	“A Criança L. (4 anos) olha para a Criança M. (4 anos) e diz: “Olha aqui a minha casa. Tem um quadro”” – L.14/15 “diz-lhe: “ Essa é a minha cama. ”” –L.23	2
		Dar instruções	“diz-lhe: “ Olha para a tua filha” – L.18	1
	Não-verbais	Olhar para o par	“A Criança L. (4 anos) olha para a Criança M. (4 anos)” – L.7 “A Criança L. (4 anos) olha para a Criança M. (4 anos)” – L.14	2
		Observação das ações	-	0
		Proximidade física	“A Criança L. (4 anos) dirige-se para junto da Criança M. (4 anos)” – L.17 “A Criança L. (4 anos) dirige-se para junto da Criança M. (5 anos)” – L.22	2
		Toque	-	0
		Expressão facial	-	0
		Partilha de objetos	-	0
		Disputa de objetos	-	0
		Imitação	-	0
		Gestos	-	0

APÊNDICE XIV – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO EPISÓDIO 4

Tabela 22 – Análise de conteúdo da criança A.

	Categoria	Subcategoria	Evidências	N.º de ocorrências
CRIANÇA A. (5 A.)	Verbais	Colocar questões	-	0
		Responder a questões	“A Criança A. (5 anos), ao observar a Criança K. (6 anos), responde a esta: “Ela está doente!”” – L.200/201	1
		Fazer observações	“a Criança A. (5 anos) dá um passo para trás e diz: “ K., olhe aqui a ideia dela. A ideia dela foi assim, oh! ”” –L.11/12 “ diz: “K.!”” – L.43 “ diz: “Comida saudável!”” – L.138	3
		Dar instruções	“diz para a Criança K. (6 anos): “Olhe, pare quieta , que eu puxo!”” – L.27-28 “A Criança A. (5 anos) diz: “K., calma! ”” – L.39/40	2
	Não-verbais	Olhar para o par	“A Criança A. (5 anos), ao colocar as suas mãos nas suas ancas, dirige-se para junto da Criança K. (6 anos) e da Criança L. (4 anos), olhando para a Criança K. (6 anos).” – L.214/216	1
		Observação das ações	“ observam os movimentos da Criança L. (4 anos).” – L.59 “ observando esta.” – L.195 “A Criança A. (5 anos), ao observar a Criança K. (6 anos)” – L.200	3
		Proximidade física	“A Criança A. (5 anos) volta a dar um passo em frente. ” – L.13	3

		<p>“A Criança A. (5 anos), ao dirige-se para o lado esquerdo da Criança K. (6 anos)” – L.57/58</p> <p>“A Criança A. (5 anos), ao colocar as suas mãos nas suas ancas, dirige-se para junto da Criança K. (6 anos)” – L.214/215</p>	
	Toque	-	0
	Expressão facial	-	0
	Partilha de objetos	-	0
	Disputa de objetos	<p>“A Criança A. (5 anos), ao puxar a panela de alumínio para si” – L.27-28</p> <p>“enquanto puxa a panela para si” – L.40</p>	2
	Imitação	-	0
	Gestos	“A Criança A. (5 anos), com a mão direita, pega na panela de alumínio que caiu” – L.113/114	1

Tabela 23 – Análise de conteúdo da criança K.

	Categoria	Subcategoria	Evidências	N.º de ocorrências
CRIANÇA K. (6 A.)	Verbais	Colocar questões	<p>“A Criança K. (6 anos) endireita-se e comunica com a Criança L. (4 anos): “Você vai querer comer outra vez essa comida de novo?”.” – L.121/123</p> <p>“questiona: “O que é que foi?”.” – L.199</p>	2
		Responder a questões	-	0
		Fazer observações	<p>“diz: “Então!”” – L.146</p> <p>“A Criança K. (6 anos) olha para a Criança A. (5 anos) e diz: “Filha!”.” – L.212</p>	1
		Dar instruções	“ diz : “ Vai comer comida saudável!”.” – L.152/153	1
	Não-verbais	Olhar para o par	“A Criança K. (6 anos) olha para a Criança A. (5 anos)” – L.212	1
		Observação das ações	<p>“observam os movimentos da Criança L. (4 anos)” – L.59</p> <p>“A Criança K. (6 anos) observa os movimentos desta” – L.193</p>	2
		Proximidade física	<p>“a Criança K. (6 anos) entra na área da casinha, aproximando-se” – L.7</p> <p>“dirige-se para junto da Criança L. (4 anos).” – L.103/104</p> <p>“dirigindo-se para o lado direito da Criança A. (5 anos)” – L.127</p> <p>“A Criança K. (6 anos) dirige-se para junto da mesa redonda” – L.147</p> <p>“A Criança K. (6 anos), ao dirigir-se para junto da Criança L. (4 anos)” – L.198</p> <p>“A Criança K. (6 anos) senta-se na cama, onde se encontra a Criança L. (4 anos)” – L.207/208</p>	6

	Toque	-	0
	Expressão facial	-	0
	Partilha de objetos	-	0
	Disputa de objetos	“A Criança K. (6 anos) puxa o pano das mãos da Criança L. (4 anos)” – L.92	1
	Imitação	-	0
	Gestos	“ agarra no pano ” – L.88	1

Tabela 24 – Análise de conteúdo da criança L.

	Categoria	Subcategoria	Evidências	N.º de ocorrências
CRIANÇA L. (4 A.)	Verbais	Colocar questões	-	0
		Responder a questões	“A Criança L. (4 anos) responde a Criança K. (6 anos): “Ó mãe...”” – L.125/126	1
		Fazer observações	“A Criança L. (4 anos) retira a mão da Criança K. (6 anos) da manta, comunicando com esta, num tom de voz mais elevado “ Eu só quero ver uma coisa! ”” – L.48/50 “A Criança L. (4 anos) diz para a Criança K. (6 anos): “Mas eu quero fazer uma coisa!”” – L.56/57	2
		Dar instruções	“ diz : “Espera aí, espera aí!”” – L.17 ““ Deixa fazer, deixa fazer. ”” – L.93	2
		Olhar para o par	-	0
	Não-verbais	Observação das ações	“ observando os movimentos desta” – L.30 “continuando a observar os movimentos da Criança A. (5 anos).” – L.35 “A Criança L. (4 anos) larga a manta e observa os movimentos da Criança K. (6 anos)” – L.63/64 “continuando a observar os movimentos da Criança K. (6 anos).” – L.75/76 A Criança L. (4 anos) volta a endireitar-se e observa os movimentos da Criança A. (5 anos) – L.83/84 “ observando os movimento da Criança A. (5 anos) e da Criança K. (6 anos)” – L.189	6
		Proximidade física	-	0
		Toque	“A Criança L. (4 anos), enquanto coloca ambas as suas mãos sobre as da Criança A. (5 anos) ” – L.16/17	1
		Expressão facial	-	0
		Partilha de objetos	-	0
		Disputa de objetos	“A Criança L. (4 anos) retira a mão da Criança K. (6 anos) da manta ” – L.48/49	1
		Imitação	-	0
		Gestos	“A Criança L. (4 anos), com a sua mão direita, pega na borda da manta, onde a Criança K. (6 anos) tem a sua mão esquerda.” – L.45/46	2

“a Criança L. (4 anos) que, com o joelho, **puxa** a manta” – L.107

APÊNDICE XV – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO EPISÓDIO 5

Tabela 25 – Análise de conteúdo da criança L.

	Categoria	Subcategoria	Evidências	N.º de ocorrências
CRIANÇA L. (4 A.)	Verbais	Colocar questões	“A Criança L. (4 anos) interage com a Criança A. (4 anos) questionando : “Filha, a L30: mãe vai limpar isto, está bem?”” – L.29/30	1
		Responder a questões	-	0
		Fazer observações	“ diz : “Eu sou a mãe!”” – L.9	1
		Dar instruções	“ diz para a Criança V. (5 anos): “ Toma esta almofada!”” – L.4 “ Vais ser um sapo!”” – L.39	2
	Não-verbais	Olhar para o par	-	0
		Observação das ações	-	0
		Proximidade física	“A Criança V. (5 anos), a Criança M. (4 anos) e a Criança L. (4 anos) dirigem-se para a zona da cama” – L.18/19 “Criança L. (4 anos) senta-se no banco de madeira que está junto à mesa redonda, de frente para a Criança A. (4 anos).” – L.23/24 “A Criança L. (4 anos) levanta-se e dirige-se para junto da Criança V. (5 anos) ” – L.36	3
		Toque	-	0
		Expressão facial	-	0
		Partilha de objetos	-	0
		Disputa de objetos	-	0
		Imitação	-	0
		Gestos	“A Criança L. (4 anos) tira , com a mão esquerda, a almofada da Criança V. (5 anos)” – L.3 “A Criança L. (4 anos) aponta com o dedo” – L.38	2

Tabela 26 – Análise de conteúdo da criança V.

	Categoria	Subcategoria	Evidências	N.º de ocorrências
CRIANÇA V. (5 A.)	Verbais	Colocar questões	-	0
		Responder a questões	-	0
		Fazer observações	“a Criança V. (5 anos) levanta-se e interage verbalmente com a Criança M. (4 anos)” – L.15/16 “ referindo : “Estamos a tirar os sapatos para dormir melhor.”” – L.34/35	3

	Não-verbais		“e diz: “Mariana, a Criança L. (4 anos) não me deixa dormir...”” – L.41	
		Dar instruções	-	0
		Olhar para o par	-	0
		Observação das ações	-	0
		Proximidade física	“A Criança V. (5 anos), a Criança M. (4 anos) e a Criança L. (4 anos) dirigem-se para a zona da cama” – L.18/19 “A Criança V. (5 anos) volta a deitar-se, junto com a Criança M. (4 anos)” – L.44	2
		Toque	-	0
		Expressão facial	-	0
		Partilha de objetos	-	0
		Disputa de objetos	-	0
		Imitação	-	0
Gestos	“quando a Criança V. (5 anos) retira a manta” – L.19	1		

Tabela 227 – Análise de conteúdo da criança K.

	Categoria	Subcategoria	Evidências	N.º de ocorrências
CRIANÇA K. (6 A.)	Verbais	Colocar questões	A Criança K. (6 anos) entra na área da casinha e dirige-se para junto da Criança V. (5 anos) e da Criança M. (4 anos) questionando : “Posso brincar com vocês?” – L.47/48	1
		Responder a questões	-	0
		Fazer observações	-	0
		Dar instruções	“A Criança K. (6 anos) estica a mão direita à Criança M. (4 anos) afirmando: “ Vem . Vou levar você à escola.”” – L.55/56	1
	Não-verbais	Olhar para o par	-	0
		Observação das ações	-	0
		Proximidade física	“A Criança K. (6 anos) entra na área da casinha e dirige-se para junto da Criança V.” – L.47	1
		Toque	“A Criança K. (6 anos) estica a sua mão direita para a Criança M. (4 anos), ajudando-a a levantar-se. ” – L.51/52 “A Criança K. (6 anos) ajuda a Criança M. (4 anos) a calçar-se” – L.53	2
		Expressão facial	-	0
		Partilha de objetos	-	0
		Disputa de objetos	-	0
		Imitação	-	0
		Gestos	“A Criança K. (6 anos) estica a mão direita à Criança M. (4 anos) ” – L.55	1

APÊNDICE XVI – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO EPISÓDIO 6

Tabela 28 – Análise de conteúdo da criança L.

CRIANÇA L. (4 A.)	Categoria	Subcategoria	Evidências	Número de ocorrências
	Verbais	Colocar questões	“A Criança L. (4 anos) retira o avental, elevando-o e diz: “ Quem quer este? ”.” – L.33	1
		Responder a questões	-	0
		Fazer observações	“A Criança L. (4 anos) olha para a Criança T. (4 anos) e diz: “Não, a mãe sou eu!”” – L.12/13	1
		Dar instruções	-	0
	Não-verbais	Olhar para o par	“a Criança L. (4 anos), que está com o avental vestido, olha para a Criança D. (5 anos).”” – L.2/3	3
			“A Criança L. (4 anos) olha para a Criança T. (4 anos)” – L.12	
			“ olhando para a Criança T. (4 anos)” – L.32	
		Observação das ações	“ observa os movimentos da Criança T. (4 anos)” – L.45	2
			“A Criança L. (4 anos), ainda a dar um nó no avental, observa a Criança T. (4 anos)” – L.92/93	
Proximidade física		-	0	
Toque		-	0	
Expressão facial		-	0	
Partilha de objetos		-	0	
Disputa de objetos		-	0	
Imitação	-	0		
Gestos	-	0		

APÊNDICE XVII – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO EPISÓDIO 7

Tabela 29 – Análise de conteúdo da criança L.

CRIANÇA L. (4 A.)	Categoria	Subcategoria	Evidências	Número de ocorrências
	Verbais	Colocar questões	-	0
		Responder a questões	-	0
		Fazer observações	“Criança L. (4 anos) volta a fazer o som de uma campainha.” – L.15 “Trago uma panela.” – L.27	2
		Dar instruções	-	0
	Não-verbais	Olhar para o par	“A Criança L. (4 anos) dá um passo em direção à bancada da cozinha, com uma panela de alumínio (com comida de plástico dentro desta) nas mãos, a olhar para Criança Mt. (4 anos).” – L.23/25 “ olha para a Criança A. (4 anos).” – L.66/67	8

		<p>“olha para a <u>Criança M. (4 anos)</u> e para a <u>Criança Mt. (4 anos)</u>” – L.122/123</p> <p>“A <u>Criança Mt. (4 anos)</u>, olhando para a <u>Criança L. (4 anos)</u>” – L.161</p> <p>“a <u>Criança L. (4 anos)</u> que olha para a mesma” – L.186</p> <p>“olha para a <u>Criança M. (4 anos)</u>” – L.219/220</p> <p>“A <u>Criança L. (4 anos)</u> levanta-se, olhando para a <u>Criança Mt. (4 anos)</u>.” – L.232/233</p> <p>“olha para a <u>Criança Mt. (4 anos)</u>.” – L.268</p>	
	Observação das ações	-	0
	Proximidade física	“a <u>Criança L. (4 anos)</u> que se aproxima da mesa redonda” – L.61/62	1
	Toque	-	0
	Expressão facial	-	0
	Partilha de objetos	-	0
	Disputa de objetos	-	0
	Imitação	“A <u>Criança L. (4 anos)</u> faz o mesmo que a <u>Criança M. (4 anos)</u> .” – L.170/171	1
	Gestos	“A <u>Criança L. (4 anos)</u> coloca a sua mão esquerda dentro da sua panela” – L.268	1

APÊNDICE XVIII – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO EPISÓDIO 8

Tabela 30 – Análise de conteúdo da criança A.

	Categoria	Subcategoria	Evidências	N.º de ocorrências
CRIANÇA A. (5 A.)	Verbais	Colocar questões	-	0
		Responder a questões	-	0
		Fazer observações	<p>“falando com as mesmas.” – L.41</p> <p>A <u>Criança A. (5 anos)</u> aponta o dedo ao espelho e dialoga com a <u>Criança S. (5 anos)</u>.” – L.55/56</p> <p>“A <u>Criança A. (5 anos)</u> diz “Mãe e pai, mãe e pai”” – L.67</p> <p>“A <u>Criança A. (5 anos)</u> dirige-se para junto do espelho, dialogando com a <u>Criança K. (6 anos)</u>.” – L.83/84</p>	4
		Dar instruções	-	0
	Não-verbais	Olhar para o par	<p>“A <u>Criança A. (5 anos)</u> continua sentada e olha para a <u>Criança K. (6 anos)</u>” – L.9</p> <p>“A <u>Criança A. (5 anos)</u> olha e dirige-se, batendo com os pés no chão” – L.35</p>	2

	Observação das ações	-	0	
	Proximidade física	“A Criança A. (5 anos) levanta-se e aproxima-se da Criança K. (6 anos)” – L.22	3	
		“A Criança A. (5 anos) olha e dirige-se , batendo com os pés no chão” – L.35 “A Criança A. (5 anos) dirige-se para junto do espelho” – L.83		
	Toque	“A Criança A. (5 anos) coloca os antebraços sobre as cabeças da Criança V. (5 anos) e da Criança S. (5 anos)” – L.39/40 “A Criança A. (5 anos) bate , levemente, com as mãos nas cabeças da Criança V. (5 anos) e da Criança S. (5 anos).” – L.44/45 “ toca com o dedo indicador na tempura direita da Criança S. (5 anos).” – L.50/51 “A Criança A. (5 anos) coloca as mãos em volta da Criança V. (5 anos)” – L.58	4	
		Expressão facial	-	0
		Partilha de objetos	-	0
	Disputa de objetos	-	0	
	Imitação	-	0	
Gestos	“A Criança A. (5 anos) fala com a Criança K. (6 anos) e, erguendo o seu braço direito” – L.26/27 “A Criança A. (5 anos) aponta o dedo ao espelho” – L.55	2		

Tabela 31 – Análise de conteúdo da criança K.

CRIANÇA K. (6 A.)	Categoria	Subcategoria	Evidências	N.º de ocorrências
	Verbais	Colocar questões		-
Responder a questões			“A Criança K. (6 anos) levanta o olhar da bandeja e responde “Mãe e pai”” – L.63	1
Fazer observações			“A Criança K. (6 anos) dirige-se à Criança S. (5 anos) apontando para esta e diz : “Ele é o pai, eu sou a mãe.” – L.75/76	1
Dar instruções			-	0
Não-verbais	Olhar para o par		“A Criança K. (6 anos) olha e continua a falar com a Criança A. (5 anos).” – L.14	1
	Observação das ações		-	0
	Proximidade física		“A Criança K. (6 anos), com a bandeja na mão direita, dirige-se para junto da Criança A. (5 anos)” – L.42/43 “A Criança K. (6 anos) dirige-se à Criança S. (5 anos)” – L.75 “A Criança K. (6 anos) leva a bandeja para junto da Criança S. (5 anos).” – L.82	3
		Toque		-

	Expressão facial	-	0
	Partilha de objetos	“A Criança K. (6 anos) entrega o prato amarelo à Criança A. (5 anos).” – L.31	1
	Disputa de objetos	-	0
	Imitação	-	0
	Gestos	“A Criança K. (6 anos) dirige-se à Criança S. (5 anos) apontando para esta” – L.75	1

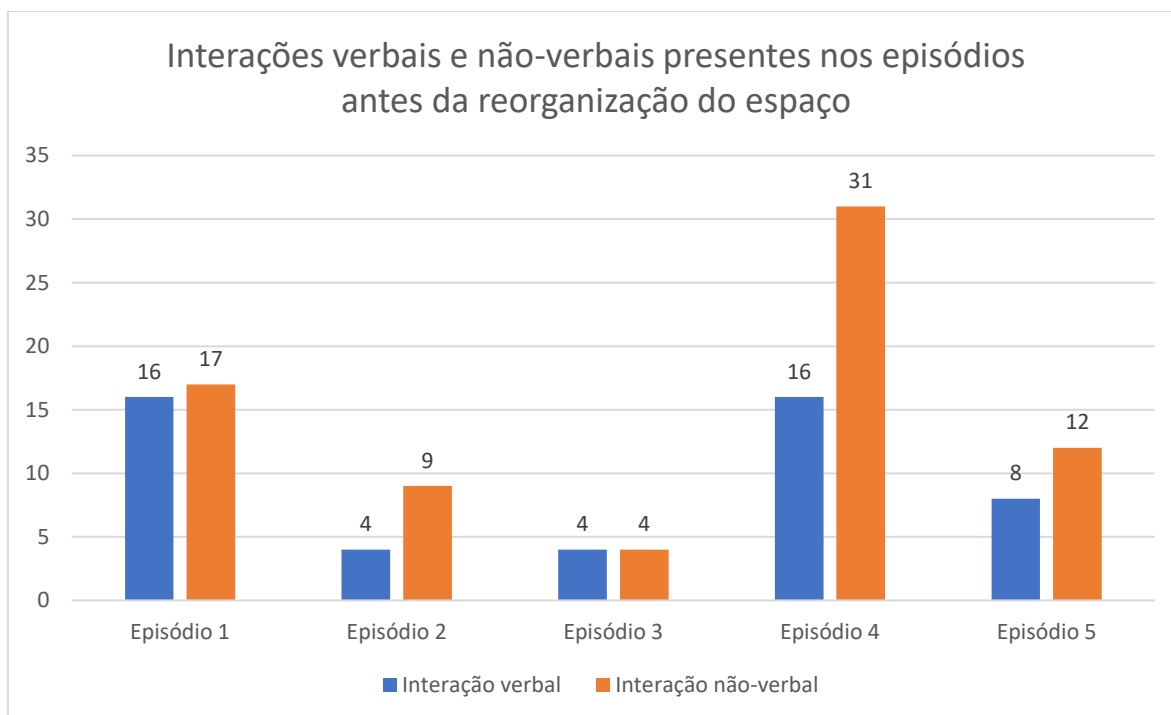
APÊNDICE XIX – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO EPISÓDIO 9

Tabela 32 – Análise de conteúdo da criança L.

	Categoria	Subcategoria	Evidências	Número de ocorrências
CRIANÇA L. (4 A.)	Verbais	Colocar questões	-	0
		Responder a questões	-	0
		Fazer observações	-	0
		Dar instruções	-	0
	Não-verbais	Olhar para o par	-	0
		Observação das ações	-	0
		Proximidade física	-	0
		Toque	-	0
		Expressão facial	-	0
		Partilha de objetos	-	0
		Disputa de objetos	-	0
		Imitação	-	0
		Gestos	“A Criança L. (4 anos), que se encontra com o avental vestido, abana com a cabeça para cima e para baixo, respondendo” – L.4/5	1

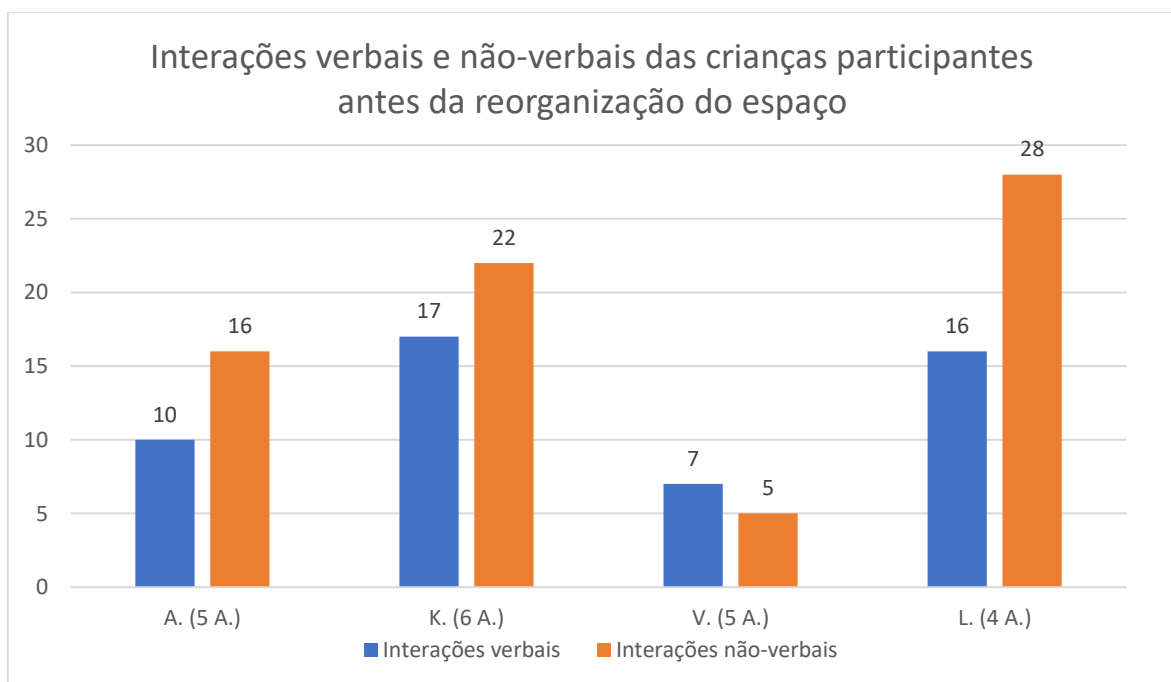
APÊNDICE XX – GRÁFICO DAS INTERAÇÕES VERBAIS E NÃO-VERBAIS PRESENTES NOS EPISÓDIOS ANTES DA REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Gráfico 1 – Interações verbais e não-verbais presentes nos episódios antes da reorganização do espaço



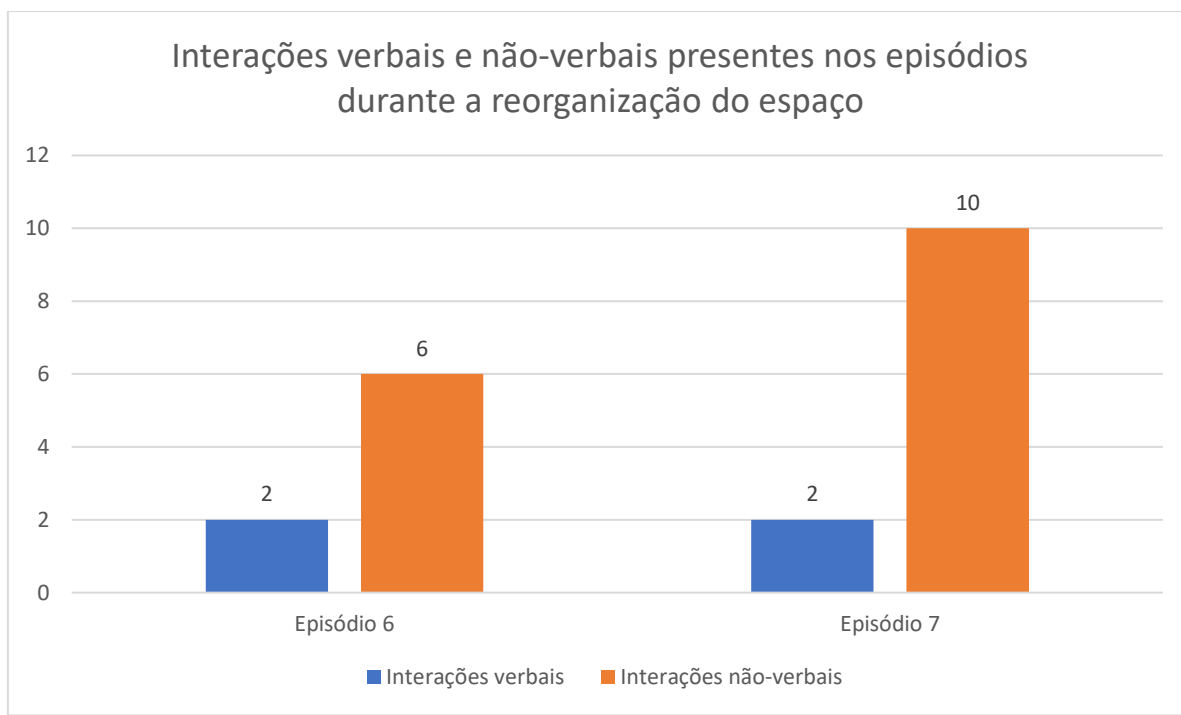
APÊNDICE XXI – GRÁFICO DAS INTERAÇÕES VERBAIS E NÃO-VERBAIS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES ANTES DA REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Gráfico 2 – Interações verbais e não-verbais das crianças participantes antes da reorganização do espaço



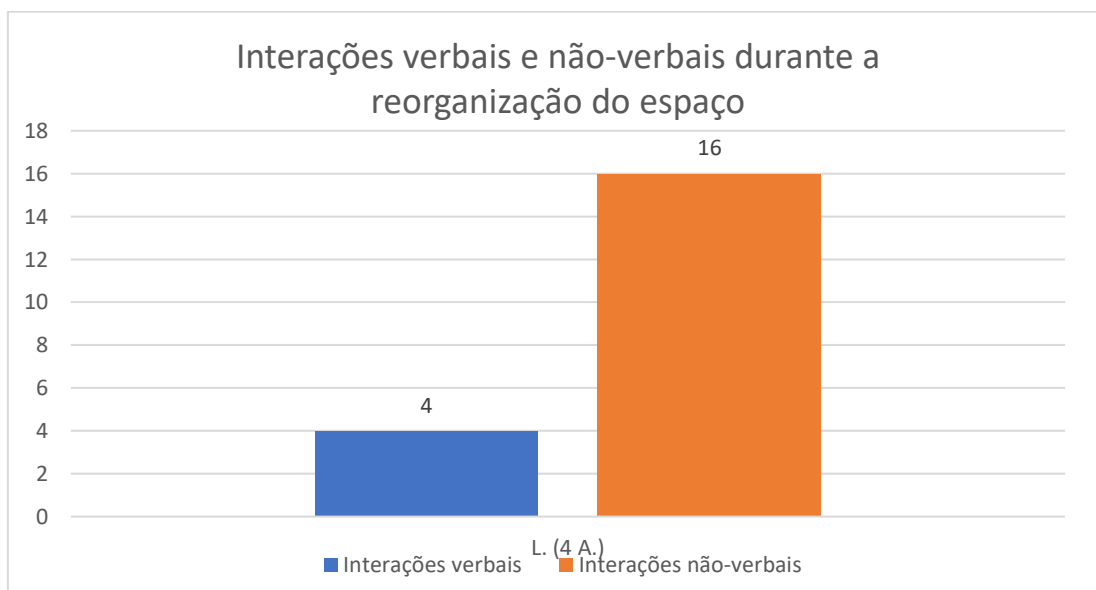
APÊNDICE XXII – GRÁFICO DAS INTERAÇÕES VERBAIS E NÃO-VERBAIS PRESENTES NOS EPISÓDIOS DURANTE A REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Gráfico 3 – Interações verbais e não-verbais presentes nos episódios durante a reorganização do espaço



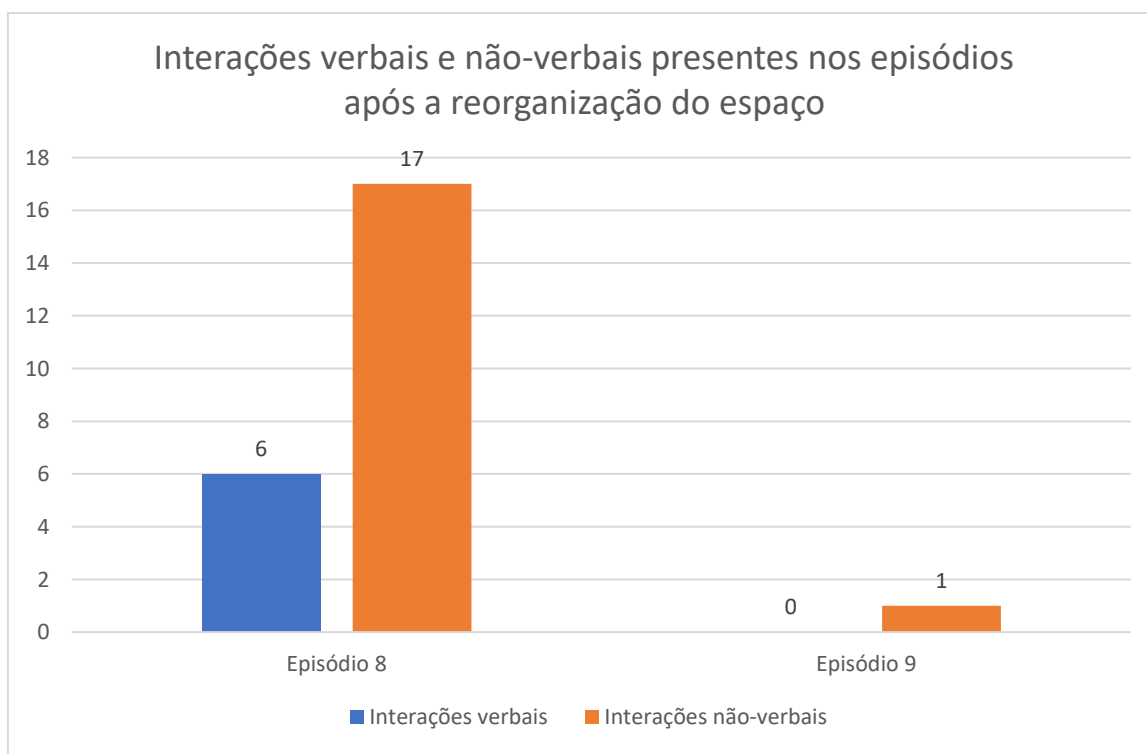
APÊNDICE XXIII – GRÁFICO DAS INTERAÇÕES VERBAIS E NÃO-VERBAIS DA CRIANÇA PARTICIPANTE DURANTE A REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Gráfico 4 – Interações verbais e não-verbais presentes da criança participante durante a reorganização do espaço



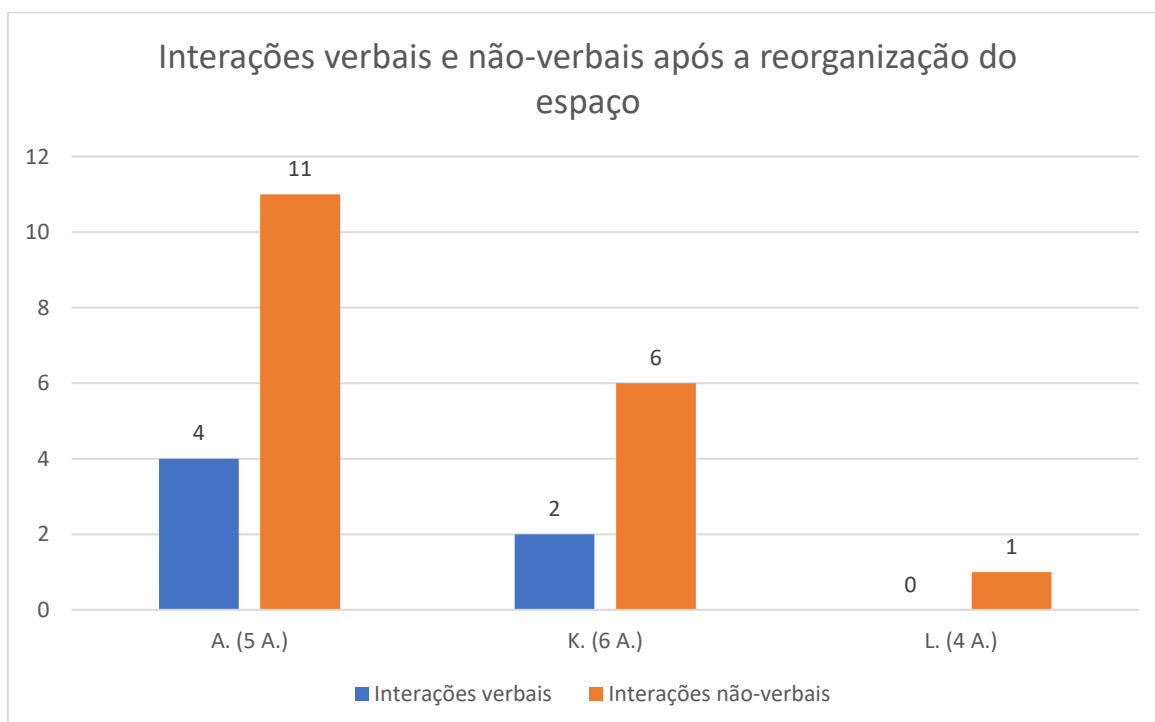
APÊNDICE XXIV – GRÁFICO DAS INTERAÇÕES VERBAIS E NÃO-VERBAIS PRESENTES NOS EPISÓDIOS APÓS A REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Gráfico 5 – Interações verbais e não-verbais presentes nos episódios após a reorganização do espaço



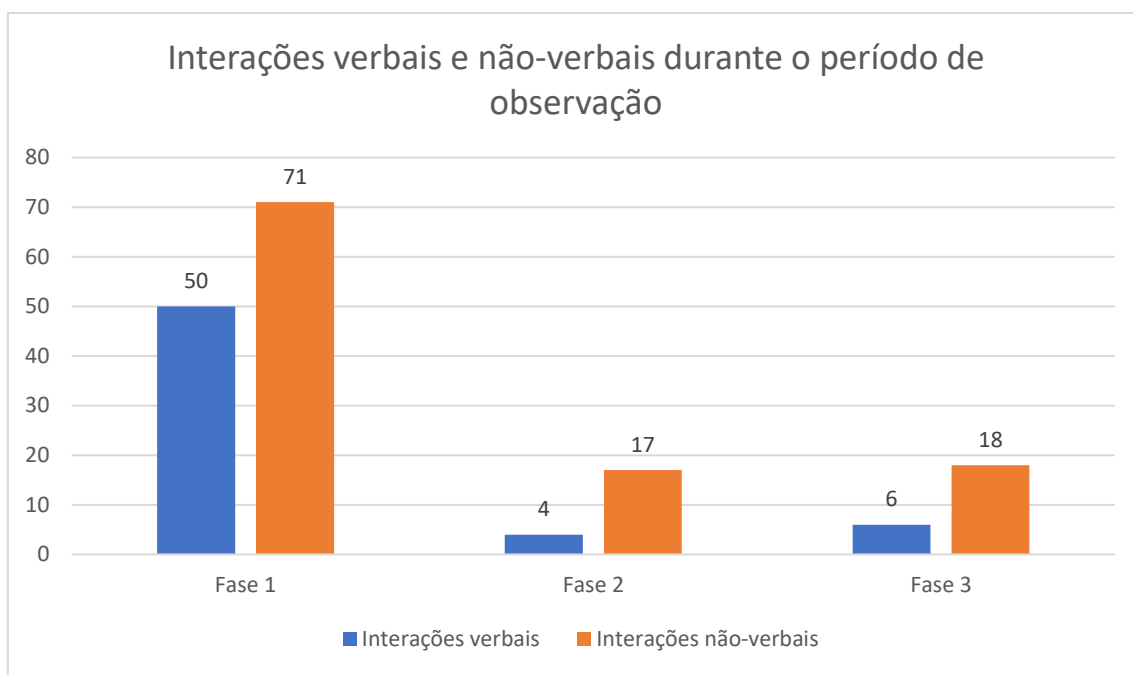
APÊNDICE XXV – GRÁFICO DAS INTERAÇÕES VERBAIS E NÃO-VERBAIS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES APÓS A REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Gráfico 6 – Interações verbais e não-verbais das crianças participantes após a reorganização do espaço



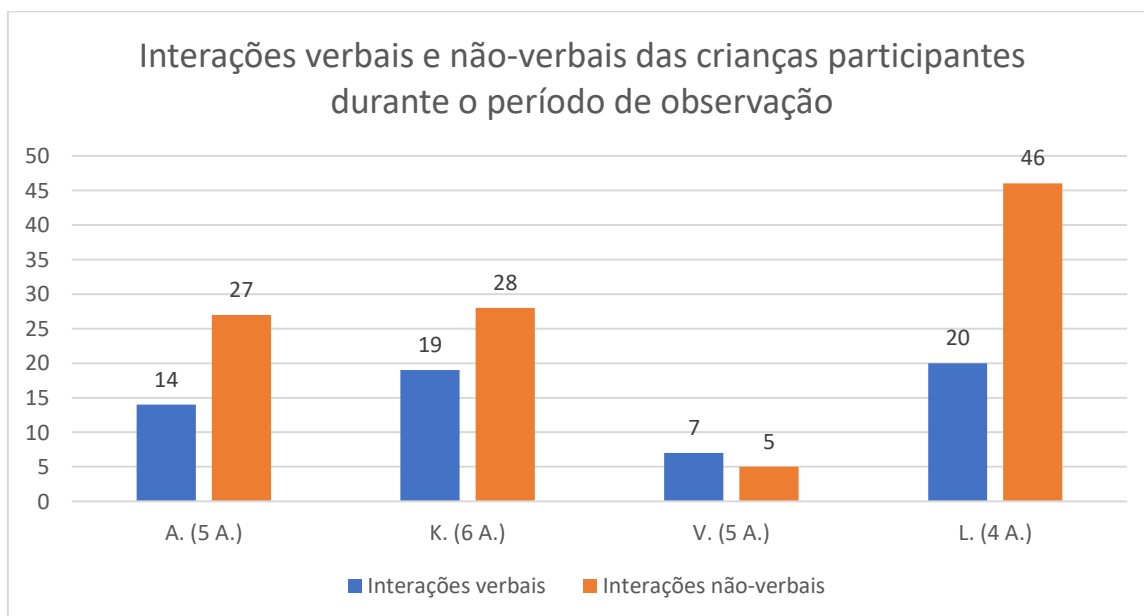
APÊNDICE XXVI – GRÁFICO DAS INTERAÇÕES VERBAIS E NÃO-VERBAIS PRESENTES NOS EPISÓDIOS DURANTE O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

Gráfico 7 – Interações verbais e não-verbais durante o período de observação



APÊNDICE XXVII – GRÁFICO DAS INTERAÇÕES VERBAIS E NÃO-VERBAIS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DURANTE O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

Gráfico 8 – Interações verbais e não-verbais presentes das crianças participantes durante o período de observação



APÊNDICE XXVIII – ORGANIZAÇÃO DOS EPISÓDIOS POR CRIANÇA PARTICIPANTE

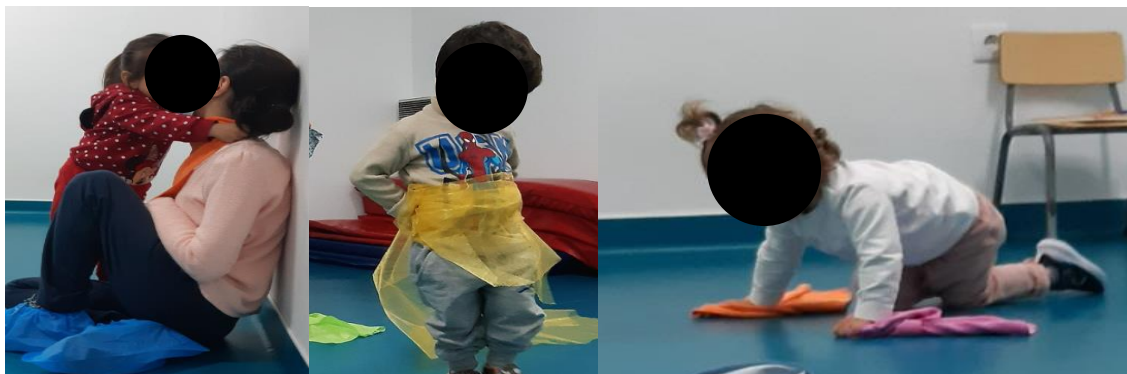
Tabela 33 – Organização dos episódios por criança participante

Criança	Fase	Episódio	Dia
K. (6A)	1	1	27.04
	1	4	30.05
	1	5	31.05
	3	8	08.06
A. (5A)	1	1	27.04
	1	4	30.05
	3	8	08.06
V. (5A)	1	1	27.04
	1	5	31.05
L. (4A)	1	2	18.05
	1	3	24.05
	1	4	30.05
	1	5	31.05
	2	6	07.06
	2	7	08.06
	3	9	14.06

ANEXOS

ANEXO I – PROPOSTA DE EXPLORAÇÃO DOS TECIDOS

Figura 18 – Proposta de exploração dos tecidos



ANEXO II – PROPOSTA DE EXPLORAÇÃO DOS CARACÓIS

Figura 19 – Proposta de exploração dos caracóis



ANEXO III – DECORAÇÃO DO LABORATÓRIO COLORIDO

Figura 20 – Decoração do Laboratório Colorido



ANEXO IV – DIVULGAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

Figura 21 – Divulgação com as famílias



ANEXO V – LIVRO DAS DOCUMENTAÇÕES PEDAGÓGICAS ENTREGUES ÀS FAMÍLIAS EM JI

Figura 22 – Livro das documentações pedagógicas entregues às famílias em JI



ANEXO VI – FICHA DE TRABALHO

Figura 23 – Ficha de trabalho

Desafio: Primavera

Parte I: Os vasos

1. Observem o vaso que se encontra à vossa frente. Qual é a figura geométrica presente na sua face superior?

2. Quanto medem os lados da face superior do vosso vaso?

3. Qual o perímetro da face superior do vosso vaso?

4. Se semearmos nesse vaso, qual será a área em que o poderão fazer?

1

Parte II: Vamos semear (e registar) ...



Questão-problema: Como se irão comportar as nossas sementes?

1. Semeei as sementes no vaso de que dispõem.
2. Preencham a tabela abaixo de acordo com o que preveem que irá acontecer às sementes.

Questões	Previsões	Desenho das previsões
Dentro de 26 dias, quais serão as partes constituintes da flor que irão aparecer?		
Dentro de 26 dias, que altura, em cm, terá o caule da flor?		
Qual será a cor das pétalas da flor?		
Atendendo às condições a que a flor estará sujeita, a mesma germinará?		

2

3. Preencham a tabela abaixo de acordo com o que aconteceu às sementes após 26 dias.

Questões	Observações	Desenho do que observaste
Quais serão as partes constituintes da flor que apareceram?		
que altura, em cm, tem o caule da flor?		
Qual é a cor das pétalas da flor?		
Atendendo às condições a que a flor esteve sujeita, a mesma germinou?		

ANEXO VII –ENUNCIADO DO MOMENTO DE ENSINO EXPLORATÓRIO

Figura 24 – Enunciado do momento de ensino exploratório

Leiam o texto com muita atenção.

No dia 24 de abril de 1974, às 22 horas 55 minutos, as operações militares começaram, após ser emitida a canção "E depois do Adeus", de Paulo Carvalho. Para confirmar que as mesmas se encontravam em marcha, no dia 25 de abril, às 00 horas e 20 minutos, é transmitida a canção "Grândola Vila Morena", de Zeca Afonso. O primeiro comunicado do MFA (Movimento das Forças Armadas) foi divulgado, pela Rádio Clube Português, às 3 horas e 45 minutos. As Forças da Escola Prática de Cavalaria de Santarém, comandadas pelo capitão Salgueiro Maia, estacionaram no Terreiro do Paço, em Lisboa, às 5 horas e 45 minutos da manhã, sendo que cercaram o Largo do Carmo às 12 horas e 30 minutos. No final da tarde, às 17 horas e 45 minutos, António de Spínola, mandatado pelo MFA, negociou a rendição do Governo no quartel do Carmo, sendo que a bandeira branca foi hasteada. No dia 26 de abril, às 9 horas e 45 minutos, a PIDE rendeu-se e às 13 horas houve a libertação dos presos políticos de Caxias e Peniche.

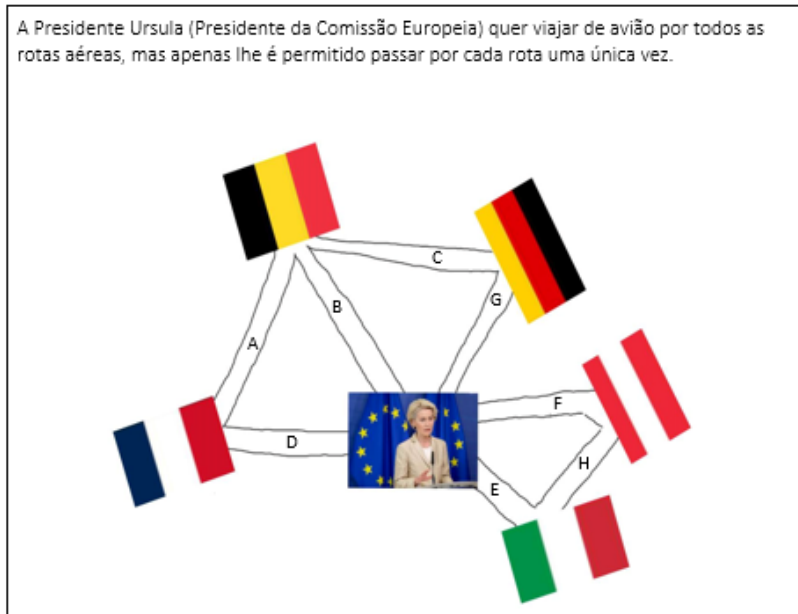
1. Quanto horas e minutos passaram após ser emitida a canção "E depois do Adeus", de Paulo Carvalho até as Forças da Escola Prática de Cavalaria de Santarém cercarem o Largo do Carmo, em Lisboa?
2. Sabendo que o primeiro comunicado do MFA foi às 3 horas e 45 minutos, que horas seriam se passassem 40 minutos?
3. Quantos dias, horas e minutos passaram após ser emitida a canção "E depois do Adeus", de Paulo Carvalho até à libertação dos presos políticos de Caxias e Peniche?
 - 3.1. Transformem o resultado em horas e minutos.
 - 3.2. Transformem o resultado em minutos.
4. Com base no texto ou nas imagens seguintes, formulem um problema e resolvam-no, encontrando mais do que uma estratégia de resolução.



ANEXO VIII – ENUNCIADO “A VIAGEM DA PRESIDENTE URSULA”

Figura 25 – Enunciado “A viagem da presidente “Ursula”

1. Leiam o enunciado da tarefa e resolvam-na.



- 1.1. Cumprindo com as regras que lhe são exigidas, qual é o caminho que a Presidente Ursula deverá seguir para alcançar os seus objetivos?

- 1.2. Em que local irá a Ursula terminar o seu desafio?


- 1.3. Quantos caminhos possíveis existirão?

ANEXO IX – PROBLEMA DE ENSINO EXPLORATÓRIO ADAPTADO

Figura 26 – Problema de ensino exploratório adaptado

A viagem de autocarro

1. Um autocarro tinha como destino o Oceanário, que se situa em Lisboa. Este partiu de Parceiros com 4 alunos e 1 professor. De seguida, o autocarro dirigiu-se até à escola de Azóia. Nesta entraram 6 alunos, 1 professor e 2 pais, que aproveitaram a boleia até ao Pavilhão do Conhecimento.



1.1. Quantos passageiros entraram na paragem de Azóia?

R.: Entraram na paragem de Azóia ____ passageiros

1.2. Quantos passageiros foram no autocarro até Lisboa?

R.: Foram no autocarro até Lisboa ____ passageiros.


1.3. Sabendo que os pais saíram primeiro do autocarro, quantas pessoas seguiram viagem até ao Oceanário?

R.: Seguiram até ao Oceanário ____ pessoas.

Grupo:

A viagem de comboio

1. Um comboio fazia uma viagem entre Leiria e Pataias. Estavam 2 pessoas no comboio. Na estação de Leiria entraram 5 pessoas. Na estação seguinte, na Marinha Grande, saiu 1 pessoa. Na terceira estação, em Martingança-Maceira, entraram 3 pessoas. Por fim, o comboio dirigiu-se até Pataias.



1.1. Quantos passageiros estavam no comboio quando chegaram à estação de Pataias?

R.: Quando chegaram à estação de Pataias, estavam ____ passageiros.

ANEXO X – AUTORIZAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Figura 7 – Autorização dos encarregados de educação

Pedido de autorização para a Recolha de Imagens/Vídeos

Leiria, março de 2022

Exmo.(a) Encarregado de Educação,

Nós, [REDACTED] e Mariana Silva, estagiárias sob a cooperação da Educadora [REDACTED] [REDACTED], estudantes do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, vimos por este meio solicitar a vossa autorização para fotografar e/ou filmar o(a) vosso(a) educando(a) na instituição que frequenta. No âmbito deste pedido, garante-se a total privacidade e confidencialidade dos dados relativos à criança e à sua família, não sendo utilizados quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação, nomeadamente, nomes. Demais se informa que este registo será única e exclusivamente utilizado para fins académicos, de modo a complementar o nosso trabalho desenvolvido no âmbito da nossa Prática Pedagógica.

Com os melhores cumprimentos,

[REDACTED] e Mariana Silva.

.....
Eu, _____, Encarregado de Educação de _____, li e compreendi este documento.

Autorizo a recolha de fotos/vídeos do meu educando.

Não autorizo a recolha de fotos/vídeos do meu educando.

Assinatura do Encarregado de Educação

Data

____/____/____