

Um caminho de aprendizagens em educação de infância: as emoções que emergem no jogo simbólico

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Bruna Isabel São Pedro Cartaxeiro

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Rita Alexandra Bettencourt Leal

Leiria, julho de 2021

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Concluída uma das etapas mais importantes da minha vida enquanto futura educadora de educação de infância, torna-se fulcral louvar aqueles que me acompanharam neste sonho com algumas palavras de agradecimento.

À minha família, por serem o meu porto de seguro. Sem dúvida que, o seu apoio, incentivo e encorajamento nos momentos mais difíceis permitiram chegar até aqui! Obrigada pela vossa força e carinho a todo o instante.

Ao Carlos Guerra, por dedicar a sua atenção e apoio em todos os momentos e me fazer acreditar que era capaz e alcançar sempre os meus objetivos mesmo nos momentos em que duvidava da minha capacidade. Sem ti, não seria possível. Muito muito obrigada!

Às minhas amigas, e companheiras de profissão que estão presentes em momentos de gloriosos e ingloriosos. Sem vocês, Inês, Mariana, Rosa, Mónica e Joana não teria subido novas montanhas e horizontes. Obrigada pelas palavras, afetos e carinhos em todos os momentos.

Aos professores Rita Leal, Miguel Oliveira e Isabel Dias pela disponibilidade, dedicação e paciência ao longo do percurso académico. Por me mostrarem que somos capazes de tudo, principalmente com empenho, trabalho, profissionalismo e rigor. Obrigada pelos saberes partilhados!

Por último, mas com igual importância a todas as famílias, crianças, educadoras de infância, auxiliares de ação educativa e assistentes operacionais que marcaram a minha vida e deixaram um pedaço de si no meu coração para sempre. Muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório de Prática Pedagógica Supervisionada debruça-se sobre o meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar, nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020. O relatório encontra-se dividido em duas partes distintas. A primeira parte centra-se na dimensão reflexiva evidenciando a Prática Pedagógica em contexto de Creche e contexto de Jardim de Infância I e II (Jardim de Infância I- Privado e Jardim de Infância II- Rede pública). Na segunda parte apresenta-se a dimensão investigativa.

A primeira parte destina-se à dimensão reflexiva apresentando as aprendizagens e experiências realizadas ao longo da Prática Pedagógica nos diferentes contextos. A segunda parte centra-se na apresentação do estudo que visou compreender quais as emoções que emergem durante o jogo simbólico na área da casinha durante a brincadeira livre. Este estudo realizou-se no contexto da Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância II e contou com a participação de dezassete crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Recorreu-se à observação participante com registo videográfico e à entrevista semiestruturada como técnicas de recolha de dados. Os dados recolhidos em 6 momentos distintos foram transcritos e sujeitos à análise de conteúdo. Os resultados permitiram identificar representações simbólicas (papéis sociais e representações de ações do quotidiano) e emoções emergentes e refletir sobre a importância da área da casinha no desenvolvimento da expressão emocional da(s) criança(s). No final, faz-se a conclusão do relatório e apresentam-se as referências bibliográficas.

Palavras chave

Área da casinha, criança, educador, emoções, jogo simbólico.

ABSTRACT

This Supervised Pedagogical Practice report focuses on my path in the Master's Degree in Pre-School Education, in the 2018/2019 and 2019/2020 school years. The report is divided into two distinct parts. The first part focuses on the reflective dimension, evidencing the Pedagogical Practice in Daycare and Kindergarten I and II (Kindergarten I- Private and Kindergarten II-Public Network). And the second part presents the investigative dimension.

The first part is aimed at the reflective dimension, presenting the learning and experiences carried out throughout the Pedagogical Practice in different contexts. The second part focuses on the presentation of the study that aimed to understand which emotions emerge during symbolic play in the house area during free play. This study was carried out in the context of Pedagogical Practice in Kindergarten Education - Kindergarten II and had the participation of seventeen children aged between 3 and 6 years old. Participant observation, video recording and semi-structured interviews were used as data collection techniques and instruments. Data, collected at 6 different times, were transcribed and subjected to content analysis. The results allowed us to identify symbolic representations (social roles and representations of everyday actions) and emerging emotions and to reflect on the importance of the house area in the development of the child(ren)'s emotional expression. At the end, the report is concluded and the bibliographical references are presented.

Keywords

Cottage area, child, educator, emotions, symbolic play.

ÍNDICE

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
índice de Anexos	viii
Índice de figuras	ix
Índice de tabelas	x
Índice de Quadros.....	x
Índice de Gráficos.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I- DIMENSÃO REFLEXIVA	2
CAPÍTULO I- CONTEXTO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA CRECHE	2
1. Prática Pedagógica na Creche.....	2
1.1- Apresentação do Contexto Educativo	2
1.2- Grupo de crianças e principais características da faixa etária dos 2 anos.....	3
1.3- Importância da rotina: organização do tempo em creche	6
1.4- Valorização das atividades de exploração sensorial	7
CAPÍTULO II- CONTEXTO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO JARDIM DE INFÂNCIA I	8
2. Prática Pedagógica no Jardim de Infância I.....	9
2.1 Caracterização do contexto educativo (a sala de atividades)	9
2.2- Grupo de crianças e principais características da faixa etária dos 3 e 4 anos.....	11
2.3- Da descoberta à prática do Modelo <i>Reggio Emilia</i> e as suas especificidades.....	13
2.4- A curiosidade que emerge num projeto: Abordagem de trabalho por projeto. 15	
2.4.1- Uma aventura na abordagem de trabalho por projeto- “O que é o mel?” 16	

CAPÍTULO III- CONTEXTO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO JARDIM DE INFÂNCIA II	23
3. Prática Pedagógica no Jardim de Infância II	24
3.1- Caracterização do contexto educativo.....	24
3.2- Grupo de crianças e principais características da faixa etária dos 3 aos 6 anos.....	26
3.3- Ciclo interativo- observação, planificação, avaliação e reflexão.....	28
3.4- Grande aventura com a abordagem de trabalho por projeto: “O que é que existe nos planetas?” & “O que é que têm os caracóis?”	31
3.4.1- Projeto “O que é que existe nos planetas?”	32
3.4.2- Projeto “O que é que têm os caracóis?”	38
2- PARTE II- DIMENSÃO INVESTIGATIVA	42
2.1- Introdução	43
2.2 - A importância da educação artística/expressão dramática para as crianças de 3 aos 6 anos	43
2.3- A importância de brincar ao jogo simbólico.....	46
2.4- Área da casinha como espaço de aprendizagem no jogo simbólico	48
2.5- As emoções na infância	50
2.5.1- Emoções, jogo simbólico e o papel do educador de infância.....	52
3- Metodologia de Investigação.....	54
3.1- Opções Metodológicas.....	54
3.2- Contexto e Participantes	55
3.3- Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	57
3.4- Procedimentos.....	58
3.5- Apresentação e Discussão de resultados.....	60
3.6 - Limitações do estudo e considerações finais.....	65
Conclusão do relatório.....	67
Referências Bibliográficas.....	69

Anexos..... 75

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I-1. ^a Reflexão semanal em contexto de creche: 25 de setembro de 2018	75
Anexo II-2. ^a Reflexão semanal em contexto de creche: 1 a 3 de outubro de 2018	78
Anexo III- Quadro de rotinas semanal da sala de atividades Miró	80
Anexo IV-3. ^a reflexão semanal em contexto de creche: 22 a 24 outubro de 2018.....	81
Anexo V-Pedido de autorização de recolha fotográfica.....	83
Anexo VI-4. ^a Reflexão semanal em contexto de jardim de infância II: 4 a 6 de novembro de 2019	84
Anexo VII-Transcrição dos dados videográficos e entrevista semiestruturada	87
Anexo VIII-Pedido de autorização de recolha de dados do estudo.....	112
Anexo IX-Esboço e registo fotográfico da área da casinha da sala b	113
Anexo X-Quadro de análise ao registo videográfico.....	114

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Pesquisa nos livros e enciclopédias.	18
Figura 2- Observação do zangão	19
Figura 3- Construção da colmeia.....	20
Figura 4- Resultado Final.	20
Figura 5- Visionamneto do Filme “A Abelha Maia- O filme”.....	20
Figura 6- Jogo da colmeia	21
Figura 7- Visita do apicultor à instituição.	21
Figura 8- Resultado final dos fatos de abelha	22
Figura 9- Divulgação do projeto.....	23
Figura 10- Construção do placar- técnica de pintura com pincel e carimbagem.	34
Figura 11- Primeira conceção sobre os planetas	35
Figura 12- Construção do sistema solar	35
Figura 13- Construção do foguetão	36
Figura 14- Resultado Final- registos do projeto	37
Figura 15- Divulgação do projeto.....	37
Figura 16- Registo das informações recolhidas.....	39
Figura 17- Momento de visionamento do vídeo e registo da informação e observação do caracol	40
Figura 18- Representação dos caracoís	41
Figura 19- Libertação dos caracoís.....	41

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Esquematização da recolha de dados finais	59
Tabela 2- Categoria/subcategoria de análise	59
Tabela 3- Quantidade de representações de ações simbólicas do quotidiano no estudo62

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Contribuições no âmbito da fase I da metodologia de trabalho por projeto....	18
Quadro 2- Contribuições no âmbito da fase I da metodologia de trabalho por projeto....	33
Quadro 3- Contribuições no âmbito da fase I da metodologia de trabalho por projeto....	39

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Análise dos papéis sociais face às ações do quotidiano.....	60
Gráfico 2- Quantidade de emoções nos momentos de brincadeira livre na área da casinha	63

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria do Instituto Politécnico de Leiria. Este documento pretende apresentar as aprendizagens, vivências e experiências realizadas durante as unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada: Prática Pedagógica em Educação de Infância- Creche/Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância I (ano letivo 2018/2019) e Prática Pedagógica em Educação de Infância II (ano letivo 2019/2020). Para uma melhor organização do relatório, o documento encontra-se repartido por duas partes fundamentais.

A primeira parte do documento corresponde à dimensão reflexiva e encontra-se dividida em três capítulos: o capítulo I corresponde ao contexto de creche (descrição do contexto, com breve caracterização da instituição/sala de atividades, do grupo de crianças, das suas rotinas, e a reflexão sobre a valorização das atividades de exploração sensorial); o capítulo II centra-se na apresentação do contexto de Jardim de Infância I realizado na rede privada (descrição da sala de atividades, grupo de crianças, a Metodologia de *Reggio Emilia*, e a reflexão da abordagem de projeto com a apresentação do projeto “O que é o mel?”) e o capítulo III corresponde ao contexto de Jardim de Infância II realizado na rede pública (apresentação do contexto educativo, do grupo de crianças, a reflexão sobre o ciclo interativo e a apresentação de dois projetos através da abordagem de trabalho por projeto: “O que é que existe nos planetas” e “O que é que têm os caracóis?”).

Na segunda parte do documento encontra-se a dimensão investigativa realizada na valência de Jardim de Infância II- rede pública. O estudo realizado visou conhecer as representações simbólicas e as emoções que emergiam durante o jogo simbólico na área da casinha. Seguindo uma metodologia qualitativa, o estudo contou com a participação de dezassete crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

No final do relatório, apresenta-se uma conclusão geral, as referências e os anexos.

PARTE I- DIMENSÃO REFLEXIVA

A dimensão reflexiva que se segue refere-se à Prática Pedagógica em contexto de creche, realizada entre setembro e janeiro no ano letivo de 2018/2019. Dessa forma, na Parte I, torna-se essencial realçar e destacar momentos desafiadores e de aprendizagens significativas no meu percurso formativo e prático. Ao longo da construção do documento continuarei a desenvolver a minha capacidade reflexiva no respeito as experiências vivenciadas e conhecimentos adquiridos ao longo da Prática Pedagógica com o objetivo de enriquecer as intervenções futuras no meio pessoal e profissional.

Numa primeira instância, será apresentada uma breve caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças, seguindo a importância das rotinas e a valorização das atividades de exploração sensorial, e finalizando com a reflexão no processo de crescimento pessoal e profissional.

CAPÍTULO I- CONTEXTO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA CRECHE

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CRECHE

1.1- Apresentação do Contexto Educativo

A prática pedagógica supervisionada em contexto de creche iniciou-se no 1.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no Colégio Infantil situado na freguesia dos Marrazes- Leiria. A instituição dá resposta à valência de berçário, creche e jardim de infância e surge num “projeto familiar”, com o grande objetivo de assegurar uma educação individualizada e de excelência para todas as crianças, assumindo a filosofia educacional *Reggio Emilia* em que a criança é recebida como um ser presente na sociedade, que deve ser valorizada, escutada, respeitada e desafiada para construir gradualmente as suas próprias aprendizagens.

A dinâmica do espaço físico distingue-se dos demais por ser moderno e inspirador. A sua construção foi pensada e estruturada com o propósito de ser um complemento do processo educativo entre os docentes e a família. Destaca-se deste modo, a incidência de luz natural em todo o edifício que ilumina as paredes que realçando, por sua vez, a documentação e

descrição de “provocações” feitas ao longo do tempo, afirmando-se como um espaço versátil pedagógico na medida em que as paredes “falam, documentam” igualando-se a um “3.º educador” (Lino, 2013, p. 123).

A sua estrutura é composta por 3 andares. O piso subterrâneo designa-se por *Remida* de aceso exclusivo aos colaboradores da instituição. De seguida, o piso 0 contém a valência de berçário/creche, o hall de entrada, os gabinetes (saúde, direção técnica e das educadoras), as salas (reuniões e arrumações), a *Piazza* (espaço multifuncional) e o refeitório. Acrescenta-se ainda, a existência de áreas personalizadas como o “jardim dos sons” para interação entre crianças, famílias e profissionais da instituição. Em suma, o piso 1 apresenta duas salas de pré-escolar, dois ateliers destinados à exploração de provocações com os *Atelieristas* (vacionados para a arte plástica e musical).

A Prática Pedagógica realizou-se na *Sala Miró*, caracteriza-se por ser um espaço com particularidades específicas devido à faixa etária do grupo de crianças. Assim sendo, era um espaço amplo com paredes de cores neutras e muito luminoso, evidenciando-se a presença de elementos naturais como: vasos com plantas, troncos, pinhas e madeiras. A mesma encontra-se dividida “suavemente” por áreas de interesse, uma zona de conforto com um colchão raso revestido de tecido de borracha que permitia a criação de propostas educativas livres ou orientada, uma zona alusiva à “Garagem” com carrinhos e materiais de madeira (troncos e paus de vários tamanhos e formas), uma zona relacionada à “expressão musical” com instrumentos reais e por fim, uma estante ao nível das crianças com materiais diversos, tais como livros, puzzles, jogos de encaixe e jogos de construção.

1.2- Grupo de crianças e principais características da faixa etária dos 2 anos

A sala *Miró*, que teve a oportunidade de integrar, era composta por doze crianças, oito do sexo feminino e quatro do sexo masculino com idades compreendidas entre um e dois anos de idade.

Salienta-se que existia uma criança com a patologia de epilepsia e toda a informação sobre a patologia, desde a forma de agir e intervir perante um ataque epilético estava disponível dentro da sala para conhecimento dos profissionais. Todas as crianças viviam e provinham da zona de Leiria ou dos seus arredores.

Ao iniciar a Prática Pedagógica, a setembro de 2018 foi possível vivenciar a experiência de momentos de adaptação ao contexto de creche. Esta evidência é perspectivada na primeira reflexão individual semanal (Anexo I- 1.^a Reflexão semanal- 25 de setembro de 2018).

“Neste momento existem 5 crianças em adaptação, o que quer dizer que, o nosso papel é crucial para de melhor forma auxiliar a integração e envolvimento das crianças. Creio que, é um momento desafiante que necessita de um conhecimento teórico sólido para que de melhor forma consiga transpor a informação para a prática. Agora que faço parte integrante da sala *Miró* necessito de ter um papel ativo e auxiliar em tudo o que for necessário para que o ambiente continue a ser harmonioso e alegre como observei até agora” (Anexo I- 1.^a Reflexão semanal- 25 de setembro de 2018).

A adaptação é um momento de mudança para a criança e para a sua família. O contacto com um ambiente diferente inevitavelmente modifica os comportamentos individuais de cada ser humano exprimindo-se consoante as suas emoções e fragilidades. Para tal, o papel dos intervenientes do contexto educativo torna-se essencial para estabelecer o equilíbrio emocional de ambos, como enuncia Oliveira (2002, p.206) “(...) ajudar a criança a superar a ansiedade da separação e outros conflitos cuja resolução é necessária para lhe aumentar a iniciativa e a confiança no mundo fora da família.” Acrescentando à perspectiva de Avô (1996) “Aos poucos a criança vai desenvolvendo lentamente a capacidade de transferir para a educadora a imagem efetuosa da sua mãe, aceitando-a (...) a aceitação da separação como um acontecimento natural da vida (...)”

No que concerne ao desenvolvimento geral do grupo de crianças podemos afirmar que se encontrava ativo e positivo. Relativamente ao desenvolvimento motor, o grupo de crianças da sala *Miró* apresentava comportamentos motores expectáveis para a faixa etária. As habilidades motoras estavam ativas pela capacidade da maioria do grupo conseguir subir e descer o escorrega, correr em terrenos planos e irregulares mesmo com algum desequilíbrio visível, alcance de objetos altos e empilhamento de objetos de vários materiais.

A nível da dominância da motricidade fina, o grupo demonstrava autonomia no momento da refeição, realizando autonomamente o movimento de levar a colher à boca e agarrar no próprio copo, contudo o auxílio do adulto por muitos poderia ser crucial para a criança terminar uma tarefa ou incentivar a finalização da refeição. No momento de higienização verificava-se que quase a totalidade do grupo tentava proceder a ação de esfregar as mãos,

tirar os bibes da refeição, retirar os próprios sapatos antes da sesta (identificando os seus) e ainda agarrar e levantar objetos.

Neste sentido, os dados recolhidos e refletidos no âmbito das reflexões semanais constam que o grupo demonstrava querer ser cada vez mais autónomo nas suas tarefas livres ou orientadas pelos intervenientes educacionais,

“serem capazes de realizarem autonomamente tanta coisa, como subir e descer escorregas. Beber água sozinhos agarrando o próprio bebedouro, comer sozinhas, expressar a sua vontade, agarrar os seus sapatos identificando-os como seus, entre outros” (Anexo II- 2.ª Reflexão semanal- 1 a 3 de outubro de 2018).

Mediante o exposto, importa salientar que a autonomia na criança é um processo gradual que se inicia na infância precocemente e que se desenrola ao longo da sua vida. Como corrobora Papalia, Olds e Feldman, (2001) as crianças com uma faixa etária de 2 anos de idade começam a sentir necessidade de testar novas opções e noções, em que o momento de autonomia começa pela tomada das próprias decisões. Ora, é “Adquirir maior independência (...) ser progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição” (Silva, et al., 2016, p. 36).

Quanto ao nível cognitivo, mais concretamente em relação à comunicação e linguagem verbal existia uma crescente evolução diariamente sendo visível a passagem para o período linguístico em que existe “(...) o aparecimento das primeiras palavras com atribuição de significados” (Sim-Sim, et al., 2008, p. 17). Segundo Avô (1996, p.62) percebe-se a aproximação para a articulação de pequenas palavras e o princípio das pré-frases e a procura para questionar e responder a determinadas situações sociais entre crianças-crianças ou crianças-intervenientes, como esperado nesta faixa etária “ a forma de comunicação (gesto + som) vai diversificar-se, incluindo elementos silábicos cada vez mais aproximados a verdadeiras palavras e com entoações extraordinariamente expressivas, de modo a demonstrar claramente os seus desejos, as suas vontades e os seus interesses.” Salienta-se ainda que, todas as crianças participavam em momentos musicais acompanhando com expressão verbal e corporal as melodias e canções apresentas ao longo da rotina diária.

No que respeita o desenvolvimento do nível psicossocial o grupo da sala *Miró* envolve-se em brincadeiras coletivas, contudo prevalece a brincadeira individual com os recursos

disponíveis no momento. Ao longo da Prática Pedagógica foi possível observar a evolução da socialização nas crianças, visto que a cooperação e interajuda foram diversas vezes estimuladas pelos intervenientes educativos.

Em suma, termino referindo que o grupo é curioso, explorador e afetivo. Participam ativamente nas propostas educativas e encontram-se sempre dispostos a descobrir e explorar novas aprendizagens.

1.3- Importância da rotina: organização do tempo em creche

A rotina semanal da sala *Miró* era pensada de forma consciente e flexível, na medida em que se respeitava a individualidade de cada criança. No entender de Gonzales-Mena (2015) torna-se imprescindível que esta tenha em ponderação as necessidades, características e interesses de cada criança, de forma a ser adequada e ajustada às necessidades de todo o grupo. De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), a sequência de acontecimentos deve centrar-se na criança. As rotinas devem efetivamente ser concebidas com propósito de promover sentimentos de segurança, controlo e continuidade. Sustentando a ideia principal, as rotinas devem permitir “(...) à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224) tornando-se fundamental valorizar esta dimensão.

Como afirma Silva, et al. (2016, p. 88)

“a consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano, a elaboração e isso de horários e calendários são importantes para a compreensão de unidades de tempo. É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual.”

Para melhor compreender esta dimensão em contexto de Prática Pedagógica apresentar-se-á um quadro (Anexo III) que demonstra todos os pontos fundamentais para o bem-estar geral das crianças, sendo que, a qualquer instância poder-se-ia alterar e modificar consoante as necessidades eminentes. Isso mesmo verificou-se ao longo do período de Prática Pedagógica em diversas ocasiões, tais como o ajuste dos momentos de

higienização após a iniciação do desfralde para crianças que estavam preparadas para esse fim.

É possível constatar que desde tenra idade a dinâmica de tempo começa a fazer parte do consciente, respeitando e antecipando a sua ação sem que lhes seja comunicado verbalmente o pretendido. Em variados momentos foi possível observar as crianças a dirigirem-se ao lavatório depois da refeição para lavar as mãos, ou para o catre depois da sesta sem que lhe sejam indicadas as funções.

Consoante as leituras realizadas no âmbito desta temática considera-se que as rotinas diárias favorecem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças enriquecendo o contexto educativo.

1.4- Valorização das atividades de exploração sensorial

A exploração sensorial torna-se a ponte entre a descoberta e o conhecimento de quem somos. Neste sentido, ao assumir a presença diária na instituição percebi que esta dimensão se tornará essencial para o desenvolvimento de uma prática consistente de extrema relevância. De acordo com os autores Faure e Richardson (2014) todos os dias recebemos informações sensoriais constantes, através dos sentidos, e para o cérebro do adulto são facilmente controláveis, descodificáveis com capacidade eminente de construir uma resposta. Por sua vez, O cérebro do bebé desenvolve-se gradualmente “tornando locais de construção ativos em tempos diferentes e com graus de intensidade diferentes” (Post & Hohmann, 2011, p. 23). O autor Vecchi (2010 cit por Lino, 2018, p.103) confirma que “desde que nascem, as crianças demonstram uma enorme receptividade para interagir com os objetos e os materiais, explorando-os com todos os sentidos, atribuindo significados ao mundo envolvente.”

Como refere o autor Dolle (1997) na perspetiva de Piaget, a inteligência sensório-motora caracteriza-se pela sua vertente prática, isto é, a criança aprende através do contato direto com o objeto e é a partir dessa interação, por meio dos sentidos que os esquemas mentais se constroem e a aprendizagem se desenvolve. Quer isto dizer que, quanto mais enriquecidas forem as experiências proporcionadas à criança numa primeira etapa, mais

fácil será a aquisição e desenvolvimento posterior. Não obstante, Serrano (2016, p.10) refere que,

“quando a criança toca, ouve, saboreia, vê, cheira ou se movimenta discrimina essa sensação dando-lhe significado, atribui-lhe uma experiência afetiva e armazena nos “ficheiros” cerebrais a informação, para que mais tarde a possa utilizar formando aprendizagens cada vez mais complexas.”

Ainda numa linha de pensamentos pedagógicos sensoriais, o modelo defendido pela instituição reforça essa importância de que o educador/a (ou interveniente/s educativo/s) deve efetivamente oferecer “um ambiente que convida à experiência sensorial criando diversas características, estimulando percepções e ajudando as crianças a se conscientizarem (...)” (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p. 321).

As explorações sensoriais conduzem a um caminho de descoberta, exploração e conseqüentemente, de construção de conhecimento. Durante a Prática Pedagógica privilegiou-se esta dimensão valorizando e concretizando provocações com base na exploração sensório-motora. Como exemplo real, transcrevo palavras expostas na reflexão semanal em que realço uma exploração sensório-motora,

“Na segunda-feira, a provocação foi em grande grupo, um momento coletivo que transbordava sorrisos e gargalhadas. A sala estava repleta de folhas secas e a exploração livre foi inata para todas as crianças (...)” (ANEXO IV- 7.ª Reflexão semanal- 22 a 24 de outubro de 2018).

Importa ainda referir que, no meu ponto de vista a conceção acima referida assume-se como essencial para o desenvolvimento global da criança. Ao expormos propositadamente as crianças a uma nova situação, um novo material, um novo espaço estamos a sugerir que inaptamente as suas capacidades exploratórias desenvolvam autonomamente e livremente respeitando sempre o tempo e espaço da mesma. Ao valorizarmos a dimensão sensório-motora estamos a aceitar o que existe “mais além” descobrindo um novo elemento do mundo ao nosso redor.

CAPÍTULO II- CONTEXTO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO JARDIM DE INFÂNCIA I

A dimensão reflexiva que se segue refere-se à Prática Pedagógica em contexto de jardim de infância I, concretizada no segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar,

no ano letivo de 2018/2019. No presente capítulo apresentam-se os tópicos que considere fundamentais para o desenvolvimento de uma prática consistente, para tal, será apresentado o contexto educativo (a sala de atividades), a caracterização do grupo de crianças no qual tive a oportunidade de integrar, as especificidades na prática com a dimensão Reggio Emilia numa vertente pessoal e profissional, a importância do trabalho por projeto e um projeto dinamizado com o grupo de crianças da Sala *Lumière*.

Destaca-se que, a dimensão com a metodologia de trabalho por projeto será explícita e acompanhada com registos fotográficos que podem clarificar a componente teórica.

2. Prática Pedagógica no Jardim de Infância I

2.1 Caracterização do contexto educativo (a sala de atividades)

A Prática Pedagógica em contexto de jardim de infância I concretizou-se na mesma instituição que a Prática Pedagógica em contexto de creche, isto é, no *Colégio Infantil*. Neste sentido, tive a oportunidade de incorporar na Sala *Lumière* situada no piso 1 da instituição, um espaço se caracterizava por ser interativo, visualmente calmo e apaziguador com apontamentos de elementos naturais. Evidencia-se que nesta filosofia, segundo os autores Edwards, Gandini e Forman (2016), o espaço é defendido como um elemento participativo no currículo educativo que pode ser um potencial desafiador ou limitador das aprendizagens das crianças. Esta perspetiva é enfatizada por Lino (2013) enaltecendo que o espaço tem de ser flexível permitindo que as crianças sejam as próprias protagonistas do seu conhecimento ao longo da sua caminhada pedagógica de descoberta do mundo ao seu redor.

Entendamos assim que, como defendido pela Direção Geral de Educação (2012, p.2),

“uma das primeiras formas de intervenção do/a educador/a é a criação de um ambiente educativo que acolha múltiplas relações e interações e que potencie aprendizagens plurais.”

Consequentemente, a extensão do espaço exterior da sala trazia continuidade para o interior da sala *Lumière*, destinada a um grupo com uma faixa etária dos três aos quatro anos de idade. Caracterizava-se por ser um espaço amplo com cores térreas com pormenores decorativos concretizados pelas crianças (atividades educativas livres ou

orientadas) em diversas posições e disposições tanto nas paredes como nos materiais disponíveis.

A sala encontrava-se dividida por áreas de interesse das crianças, sendo que a quaisquer momentos poderiam ser alteráveis ou modificáveis, criando “(...) uma estrutura de oportunidades” (Zabalza, 2001, p. 102). Isto porque, segundo Cardona (1992) “(..) a criança aprende sobretudo através da ação/experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante (...)”. Neste sentido, durante a Prática Pedagógica foi possível observar a existência de uma área designada por construções com objetos /materiais de fim aberto e “brinquedos” alusivos à profissão de construtor civil (vestuário e ferramentas), uma área de interesse alusiva à saúde intitulada por “Hospital” com objetos dos profissionais de saúde, dos quais existia: bata, folhetos com informações hospitalares, estetoscópio, embalagens de medicamentos, espátulas, luvas, máscaras e seringas. Este pequeno espaço era envolvido por uma secretária com uma máquina de registo e calculadora em madeira, bem como uma cama de madeira (proporcional à faixa etária) com almofadas.

Evidencia-se a existência de um espaço de reunião, no qual estava presente um grande tapete e almofadas para a confraternização, partilha e reflexão de momentos em grande grupo, utilizado também em momento do acolhimento de manhã e na hora do conto da história. Este espaço era partilhado com a área da natureza, na qual estavam presentes experiências concretizadas pelas crianças, com plantas e sementeiras.

Ainda neste registo, dentro da sala existia uma área destinada à pintura livre de acesso livre, e uma área de figuras geométricas a partir da qual era dada possibilidade às crianças para observar, brincar e conseqüentemente aprender. Destaca-se que, no meio/centro da sala existia dois animais de estimação, o peixe e o caracol pelos quais as crianças nutriam um verdadeiro apreço. Os animais de estimação tinham uma presença na rotina diária, fazendo parte integrante do grupo, com identidade e habitação estruturada e semiconstruída pelas próprias crianças com auxílio da educadora e auxiliar responsáveis. A curiosidade era despertada a cada dia após observarem mudanças físicas ou comportamentais dos animais, questionando-se para o posterior descobrimento do mundo ao seu redor. Este envolvimento possibilitava a interação de uma descoberta fluída de determinadas capacidades, mobilizando procedimentos essenciais para a aquisição de múltiplos saberes e conhecimentos relacionados com a biodiversidade.

As diferentes áreas de interesse apresentadas foram organizadas e construídas pela iniciativa e consentimento do grupo de crianças que ao longo do tempo demonstraram interesses predominantes em determinadas “conceitos”. A verdadeira essência destes espaços é garantir uma aprendizagem única e completa possibilitando a aquisição de aprendizagens ativas. Destaca-se que, “a criação de um ambiente psicologicamente seguro, promotor de bem-estar, que oferece uma pluralidade e diversidade de oportunidades de aprendizagem (...)” (Direção Geral de Educação, 2012, p.1).

2.2- Grupo de crianças e principais características da faixa etária dos 3 e 4 anos

A sala *Lumière* que tive a oportunidade de integrar, era composta por vinte e cinco crianças, dezasseis do género masculino e nove do sexo feminino com idades compreendidas entre os três e os quatros anos de idade.

No que concerne ao desenvolvimento motor, o grupo de crianças apresentava comportamentos expectáveis para a sua faixa etária. Segundo Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007) nesta fase etária verificam-se grandes mudanças no corpo da criança, no seu tamanho, na sua proporção e na sua forma corporal. No decorrer deste período a força, o movimento, a velocidade e coordenação evidenciam-se nas suas tarefas diárias, orientadas ou livres, em que já existe o fortalecimento muscular. Segundo o autor Gesell (2000, p. 200) a criança nesta etapa domina com melhor destreza “o seu equipamento motor”. Em relação às habilidades motoras amplas, todas as crianças conseguiam trepar, correr, equilibrar-se em cima de trave ou determinado objeto, rastejar e pedalar os triciclos. Durante as atividades educativas livres ou orientadas era possível perceber o interesse pelos jogos de estafetas, imitações bem como jogar à bola.

Relativamente à dimensão da motricidade fina, as crianças conseguiam manipular objetos com dimensões mais reduzidas verificando-se através da observação em tempos de brincadeira livre ou na construção de atividade de carácter manual. Durante as refeições diárias (snack, almoço e snack da tarde) era possível observar que o grupo manipulava corretamente os talheres para realizar a refeição, sendo necessário exponencialmente a intervenção dos intervenientes educativos, em que não só auxiliavam a finalização da

refeição como contribuía para que o momento da refeição fosse calmo e de aprendizagem social evitando climas de stress e confusão (Cordeiro, 2015).

Quanto ao desenvolvimento cognitivo evidenciava-se a forma como as crianças expressavam o seu pensamento, os interesses, as vontades e as ansiedades utilizando a competência linguística e corporal para contar ou recontar determinadas situações, histórias ou acontecimentos. O “faz de conta” era um dos principais atrativos do grupo de crianças aventurando-se no mundo imaginário e encantado.

Quanto ao nível linguístico, segundo Avô (1996, p.68) nesta idade as crianças “sofrem uma verdadeira explosão” em que adquirem um nível superior de expressões linguísticas que lhes permite perguntar, responder, exprimir emoções e desejos, bem como, relatar acontecimentos reais ou fantasiados. As crianças passaram a utilizar frases completas e elaboradas o que lhes permitia compreender as informações apresentadas e questionar a si própria ou ao adulto o “porquê” sob determinados assuntos, isto porque “adquiriu já a linguagem básica, utilizando frases cada vez mais completas e elaboradas, recheadas aqui e ali (...)”.

Por último, em relação ao desenvolvimento psicossocial, as crianças interagiam com os adultos e crianças da instituição, a empatia estava visível na rotina diária, contudo existiam momentos de dificuldade no momento da partilha e cooperação para com o outro devido à presença da fase de egocentrismo. As emoções eram inconstantes devido à sua independência e autonomia para tomar decisões e fazer escolhas em momentos livres ou orientados com os seus pares.

De forma geral, o grupo de crianças da sala *Lumière* caracteriza-se por ser ativo e aventureiro, com espírito aberto para a aventura e descoberta do mundo ao seu redor. A sua disponibilidade para auxiliar o adulto e receptividade para desenvolver e participar nas propostas educativas apresentadas, motivava tanto os profissionais envolventes, bem como as crianças que não estariam tão predispostas a participar.

2.3- Da descoberta à prática do Modelo *Reggio Emilia* e as suas especificidades

Durante a Prática Pedagógica supervisionada do primeiro e segundo contexto prevaleceu o desenvolvimento do modelo pedagógico *Reggio Emilia*, que suscitou na minha pessoa um fascínio incontrolável. O modelo pedagógico *Reggio Emilia* originou-se em Itália, após a Segunda Guerra Mundial (1945) na cidade *Reggio Emilia* vista agora como uma “cidade que estabelece sempre a educação como um investimento prioritário” (Bonilauri, S. & Mori, M. (org.), 2013). Nesta época a iniciativa contou com a participação das “famílias, principalmente, as mães das crianças, unidas por um forte sentimento de cooperação e colaboração” Formosinho, et.al, (2012, p.110) defendendo uma educação diferenciada e promissora rompendo os padrões tradicionais de educação.

Loris Malaguzzi atraído pela inovação do projeto educativo envolveu-se e desenhou um projeto com a parceria de múltiplos docentes conhecedores das diversas filosofias educacionais. No entendimento de Malaguzzi (1995) citado por Segundo Kinney e Warthon (2008), as crianças deveriam ter direito ao protagonismo do seu processo de ensino e aprendizagem, valorizando a sua inerente curiosidade nos vários momentos do seu crescimento. Defendia assim, uma flexibilidade na Prática Pedagógica em que as dimensões familiares e sociais deveriam estar regularmente presentes. Torna-se fundamental compreender que,

“São necessários contextos inteligentes, que induzem a exploração e oferece mais acesso às crianças, dependendo das suas habilidades e curiosidades. Isso permite que as crianças tenham mais tempo para explorar de forma diversa, para que possam conhecer e descobrir os problemas e tentar resolvê-los” (Bonilauri, S. & Mori, M. (org.), 2013, p. 53).

Este novo conceito começou a voar além-fronteiras e a conquistar diversos conhecedores da educação de infância até aos dias que decorrem. O Colégio Infantil é um dos exemplos concretos que a pedagogia está presente em Portugal, acreditando num “(...) colégio onde todos aprendem e ensinam, num encontro de saberes e experiências que enriquecem as relações, o raciocínio, a autonomia e o pensamento criativo (...)” (Mágico, s.d, p. 4). Inspirados pelas palavras e entendimentos do conceituado Lois Malaguzzi o colégio acredita numa abordagem em que “possa ser um local de encontros e afetos, onde o exercício de sonhar, refletir e agir possa ser uma realidade constante.” (idem). Nesta dimensão, a criança é detentora de grandes potenciais e é encarada como um ser humano

único e individual pronto para embarcar em aventuras de descoberta do mundo que lhe permitirá construir as suas próprias raízes de conhecimento.

A criança é uma “bússola de ação” é “dotada de uma capacidade e disponibilidade para aprender. Encontra-se imediatamente em comunicação com o mundo, capaz de modelar e variar os seus códigos de comunicação (...)”, confirmando-se assim que, “a criança é um ser social capaz de compartilhar com os outros, adultos e crianças, as emoções e os sentimentos” (BonilauriS. & Mori, M. (org.), 2013, p. 51). Evidencia-se que os espaços interiores e exteriores fazem parte do desenvolvimento integral da criança, equiparados a um “terceiro educador” que emerge a aura misteriosa e da fantasia do universo infantil. Nesta abordagem, o espaço exterior é extremamente valorizado e cuidadosamente pensado e planeado de forma a possibilitar a continuidade do espaço interior onde são dinamizadas atividades livres e orientados (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013).

Com a subvalorização do espaço exterior, segundo os autores Bilton, Bento e Dias (2017) o contacto com a natureza através da sua exploração contribuí para a saúde e o bem-estar das crianças desde tenra idade. Como confirma Hanscom (2018, p.83) a brincadeira livre “é uma das oportunidades educativas mais valiosa” traduzindo-se em momentos de liberdade expressiva sem restrições por parte dos adultos educacionais, sendo que o educador/a deve assumir uma postura participativa enriquecendo o momento ou postura mediadora em conflitos que possam surgir. Este contacto potência o desenvolvimento global da criança e estimula a ultrapassagem de medos ou receios, frustrações ou dificuldades individuais ou em grupo. Quando as crianças interagem em espaços naturais e ao ar livre as brincadeiras têm desafios constantes, e em conjunto superam obstáculos, descobrem novas aventuras e aprendem a lidar com situações emergentes.

O tempo está inteiramente relacionado com a organização do espaço, e conjuntamente com a organização do grupo de crianças. A fluidez da rotina diária observada em contexto de Prática Pedagógica espelhava a leveza de tempo. Existia uma rotina programada destinada às necessidades básicas das crianças, como a higienização ou refeições, contudo o tempo era flexibilizado consoante as necessidades e interesses do grupo em concordância com a educadora, isto porque “o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educadora/a, importa que a sua organização seja decidida pelo educador/a e pelas crianças” (Silva, et al., 2016, p. 37).

Importa ainda referir que as famílias são um poderoso elo de ligação para a dinâmica educativa para o desenvolvimento de uma metodologia educativa. Para Borràs (2002) é essencial que exista uma coordenação familiar da criança, privilegiando a interação constante e permitir a harmonia para uma continuidade da ação educativa. É assim, essencial criar ligações de comunicação que facilitem a atenção de cada criança, em que a principal preocupação seja a de uma atuação positiva por parte da escola e da família. Em concordância, segundo Gonzalez-Mena (2015) não é possível cuidar e educar uma criança sem a estreita colaboração da família.

Como mestranda e futura profissional na área educacional reflito e atento que todos os pressupostos defendidos pelos conhecedores da abordagem Reggio Emilia sejam promissores de uma educação pela excelência marcando a diferença numa geração em que o pensamento se torna essencial para a construção de uma cidadania exemplar. A pedagogia da escuta utilizada nesta dinâmica permite que o educador observe e escute a criança, o seu ritmo, os seus sentimentos, as suas vontades ou desejos. Escutamos quando paramos e observamos as *cem linguagens da criança*. Realçar que, para Parente (2012, p.6) nesta dimensão da escuta ativa torna-se crucial para “(...) compreender as crianças, de desenvolver com elas relações de confiança e responder às suas necessidades e interesses.”

2.4- A curiosidade que emerge num projeto: Abordagem de trabalho por projeto

A curiosidade natural é o motor para a descoberta de novas aventuras e aprendizagens, e a pedagogia de trabalho por projeto torna-se o ponto de partida. Para Formosinho et al, (2012) esta assenta em uma investigação profunda de interesses, curiosidades e ideias que surgem por parte de um grupo. Trata-se de uma metodologia concretizada em grupo que pressupõem que todos os participantes estejam envolvidos no trabalho de pesquisa no terreno, dedicação a tempos de planificação e intervenção com o propósito de responder aos problemas descobertos (Leite, Malpique & Santos, 1989 citado por Vasconcelos et al. 2012). O desencadeamento do projeto deve ter sempre em premência o superior interesse e necessidades das crianças de forma a proporcionar-lhes ambientes ricos em aprendizagens entusiasmantes e significativas. O educador tem um papel fundamental na orientação de todo o processo, contribuindo para o equilíbrio da participação de todas as crianças, isto porque como menciona Vasconcelos (2012, p.7) tem de existir uma

“importância fulcral da individualidade de cada um, simultaneamente, a atenção coletivo que é tecido de outros, de modo que se possa realizar e dar sentido à tarefa ou à obra de arte.”

Segundo Katz e Chard (2009, p.3) na metodologia de trabalho por projeto é atribuída ao grupo de criança a oportunidade de “(...) procurar respostas para perguntas que elas próprias formulam, sozinhas ou em cooperação com o educador de infância, respostas que vão surgindo à medida que a investigação avança”. Os autores ainda referem o elo de ligação entre a educação e a democracia sendo um dos princípios primordiais, isto porque as crianças têm oportunidade de fazer escolhas e tomarem decisões acerca de determinados temas, assumindo responsabilidades para com os outros que podem ou não ter consequências. Estes atos são equiparados a uma sociedade democrática uma vez que futuramente serão colocados em prática enquanto cidadãos integrantes na sociedade.

Como tal, é necessário educar as crianças para o sentido de respeito e cooperação para com os outros, “a interação e cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras” (Silva, et al., 2016, p.10).

Mediante o exposto, o desenvolvimento deste paradigma assenta em quatro fases distintas segundo Vasconcelos, et al. (2012) que fizeram parte do processo de construção do projeto “O que é o Mel?” no contexto de Prática Pedagógica na sala *Lumière*. Foi com profunda dedicação e entusiasmo que embarquei nas ideias e desejos das crianças ao longo da realização do projeto que resultou numa incrível colmeia de conhecimentos e aprendizagens. Importa referir que, para a concretização do mesmo foi necessário dialogar com os intervenientes educativos da sala, e entregar um pedido de autorização a cada carregado de educação para o registo audiovisual/fotográfico do seu educando disponível no Anexo V.

2.4.1- Uma aventura na abordagem de trabalho por projeto- “O que é o mel?”

O trabalho por projeto desenvolvido na sala *Lumière* intitulava-se por *O QUE É O MEL?* que foi despoletado pelo verdadeiro interesse durante uma visita de campo ao exterior da instituição. A pergunta que desencadeou o projeto “O que é o mel?” ocorreu quando um pequeno grupo de crianças foi observar sinais de trânsito e, por coincidência, presenciou

algumas abelhas a pousar numa flor dentro de um arbusto. O fascínio por parte das crianças foi imediato despoletando nas mesmas uma curiosidade inata, desencadeando, ideias, perguntas e opiniões sem fim. Por exemplo, a criança A. ao observar a situação exclamou: “São abelhas”, ao que a mestranda entreviu dizendo “Sim, e dão mel!”. A afirmação do adulto despoletou um suspense foi questionado pela criança B.: “O que é o mel?”. Desde logo, apercebemo-nos que aquele momento era único e que não deveria perder o encanto. As crianças são “detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia (...)” (Silva, et al., 2016, p. 9) e o educador deverá encorajá-la a alcançar novos objetivos e conquistas criando um contexto de confiança, motivação e curiosidade para posterior pesquisa e investigação. Estávamos perante a **Fase I- Definição do Problema** no projeto, onde, como concerne Vasconcelos, et al. (2012, p. 14), “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar (...)”.

Nesta fase, já dentro das instalações da instituição em grande grupo procedemos a uma reunião de partilha e reflexão sobre o passeio do exterior, a partir da qual se desencadeou o início do projeto. Na primeira reunião de partilha com todo o grupo de crianças percebemos que só oito das vinte e cinco crianças estava com interesse total para descobrir e desvendar os mistérios sobre as abelhas e as restantes gostariam de ter conhecimento das descobertas feitas pelos colegas. Dessa forma, respeitando todo o grupo, na segunda reunião de partilha com o pequeno grupo foram apresentadas afirmações, questões e dúvidas por parte do grupo de crianças sobre a temática inicial. Dessa forma, como estratégia iminente tomámos a iniciativa de desenhar no vidro central da sala *Lumière* um mapa conceptual, como forma de destacar o acontecimento vivenciado, dando também a conhecer a todos os intervenientes do processo educativo a nossa aventura. É importante salientar que mais tarde o grupo de crianças construiu a sua colmeia de aprendizagem à medida que descobriram as respostas e curiosidades do projeto.

Mediante o exposto, construiu-se um mapa com as seguintes questões: “*O que sabemos?; O que queremos descobrir?; Como queremos descobrir?*” de forma a compreender as conceções sobre a problemática. (Quadro 1)

O que sabemos?	O que queremos descobrir?	Como queremos descobrir?
<ul style="list-style-type: none"> ✚ “As abelhas fazem bolo de chocolate.” ✚ “As abelhas tirão o açúcar das pessoas quando não estão em casa. Depois fazem um bolo. As abelhas têm uma casa pequena.” ✚ “As abelhas fazem mel mais molinho.” ✚ “As abelhas fazem mel e as rainhas põem ovos. ✚ “O mel é doce.” ✚ “As abelhas fazem açúcar.” ✚ “As abelhas fazem bolos de açúcar.” ✚ “Algumas abelhas não têm braços e levam o mel na boca 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ “Como as abelhas fazem muito mel?” ✚ “As abelhas têm uma máquina para fazer mel?” ✚ “Onde vivem as abelhas?” ✚ “Quais os animais que comem mel? Como transportam o mel?” ✚ “Como sermos abelhas?” 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ “Uma caixa e colocar abelhas para ver a fazer mel!” ✚ “Visitar a casa das abelhas.” ✚ “Irmos mascarados.”

Quadro 1- Contribuições no âmbito da Fase I da metodologia de trabalho por projeto.

Posteriormente, seguiu-se a **Fase II – Planificação e Lançamento do Trabalho** que como Vasconcelos et, al (2012, p. 15) enfatiza “Os educadores de Reggio Emilia preconizam a segunda, um tipo de planificação não-linear, formulando hipóteses amplas “do que pode ser” e inferindo os objetivos atingidos à medida que os projetos se desenrolam” (*Idem*). Nesta fase, em conjunto com o pequeno grupo de crianças planeamos o modo como iriam fazer o primeiro levantamento das questões, orientando e enriquecendo com ideias mais concretas a pesquisa para a obtenção das respostas além das ideias já lançadas anteriormente, isto é, através de livros, enciclopédias, filmes, imagens, etc. Decidiram em conjunto que desenvolvíamos o projeto durante dois dias da semana, de forma a organizar e salvaguardar outras propostas educativas/atividades extracurriculares da rotina diária.



Figura 1- Pesquisa nos livros e enciclopédias.

Seguiu-se a **Fase III- Execução**, a partir da qual as “crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação (...)” (Vasconcelos, et al. 2012, p.16). Atendendo à curiosidade das crianças em descobrir o “mundo das abelhas” partimos para a exploração de livros e enciclopédias (de acordo com a faixa etária), a partir dos quais

as crianças puderam efetivamente observar imagens concretas das abelhas e dos seus derivados, e conseqüentemente deslumbraram-se ao obter tantas informações (figura 1). Na participação ativa as crianças declaravam: “As abelhas moram nesta casa com buracos?”, “Esta abelha tem uma coroa, deve ser rainha!”, “Uau existem tantas abelhas!”, “As abelhas tiram das flores o mel”, “A casa da abelha é a colmeia!”. De entre tantas afirmações e clarezas nas descobertas perceberam que a “proposta educativa” pensada estava claramente a ir ao encontro dos interesses e motivações das crianças, o que “demonstra envolvimento no processo de descoberta e exploração e revela satisfação com os novos conhecimentos que construiu” (Silva, et al., 2016, p. 87).

Após a exploração e diálogo, percebemos que um dos soberbos interesses das crianças era observar de perto uma abelha de forma a identificar algumas características e funções. O educador/a deve “incentivar a curiosidade (...)” (Silva, et.al., 2016, p. 87) por esse motivo, de forma a promover e aumentar esse desejo, conseguimos encontrar um zangão inanimado em plenas condições para a observação das características morfológicas com o instrumento aumentativo, lupa. Posteriormente, quando apresentámos o zangão às crianças os sorrisos, gargalhadas e olhares de espanto encheram a sala de atividades, pois tiveram a oportunidade de ver de perto o animal que tanto desejavam sem receio de ocorrer algo (figura 2). As perguntas, observações e exclamações foram declaradas: “Oh, Bruna como o zangão pica as pessoas?”, “As asas são transparentes!”, “O zangão parece peludo!”, “As antenas são muito pequenas”, “Ele tem o corpo com riscas pretas e amarelas



Figura 2- Observação do zangão

Ainda no decorrer deste momento, a criança S. surgiu uma nova ideia: “Podíamos construir uma colmeia e abelhas e colocar dentro da sala!?” ao que a criança G. acrescenta “Sim! E assim as abelhas podiam ir até à nossa sala!” Dessa forma, demos rumo a novas tarefas e apoiámos a sugestão apresentada.

Mais tarde, na reunião de partilha como recurso os livros e enciclopédias, o grupo de crianças definiu que gostaria de construir uma colmeia e pelo menos três abelhas, no entanto, uma delas teria de ser a rainha. Assim sendo, procedemos à recolha de materiais de fim aberto na remida (cave com materiais de fim aberto disponibilizados pela instituição) escolhendo materiais como: rolos de papel higiénico, palhinhas, pinhas,

abajur candeeiro de papel. Durante este processo, a criança M.G exclama “Precisamos de tinta para pintar as abelhas!” em que a criança S. acrescenta “Eu sei onde vamos encontrar!” dirigindo-se até ao atelier recolhendo papel crepe amarelo, tinta amarela, tinta preta e cola branca. Durante a construção as crianças já possuíam as concepções ditas verdadeiras para a construção da abelha e da colmeia onde definiram o que cada um iria fazer cooperando entre si (figura 3). “As experiências de cooperação, o compartilhar de decisões, escolhas, são o caminho autêntico da democracia participativa, da disciplina radicada no autocontrolo, pois esta nasce da ação, da ação refletida pela experiência de cooperação com os outros” (OliveiraFormosinho, Gambôa, Formosinho, & Costa, 2011, p. 63). O resultado final deslumbrou todas as crianças da sala, principalmente na hora da sesta quando a colmeia estava iluminada e encantava a sala Lumière (figura 4).



Figura 3-- Construção da colmeia.



Figura 4- Resultado Final

No seguimento do projeto, a criança M. propôs a visualização de um filme sobre a problemática do projeto “A Abelha Maia- O filme” (2014) que explicitava de forma animada o ciclo do mel e os diversos tipos de abelhas com suas próprias funções. A recetividade foi entusiasmante não só para o pequeno grupo como também para o grande grupo. Durante o filme, as crianças criavam ligações verbais com as aprendizagens adquiridas anteriormente, exclamando por exemplo: “A nossa colmeia também está no alto!”, “UAU ... Vivem tantas abelhas!”, “A amigo da abelha Maia tem um ferrão como o zangão!”, “Elas fazem mel dentro da colmeia!”, “Eu queria que as abelhas fizessem mel aqui!”. (figura 5) Neste momento, após a concretização das



Figura 5- Visionamento do Filme “A Abelha Maia- O filme “

atividades educativas anteriores as crianças já conseguiram responder às questões: “Onde vivem as abelhas?” e “Como as abelhas fazem o mel?” e, para tal, decidiram registrar as respostas através do desenho. Como as questões “Como é que as abelhas fazem mel? E como transportam?” causaram confusão, as crianças decidiram pesquisar no suporte digital um vídeo que esclarecesse esse processo. Assim, com o auxílio das mestrandas o pequeno grupo escreveu, pesquisou, observou e retirou as suas próprias conclusões.



Figura 6- Jogo da colmeia

Para o culminar do projeto, propôs-se ao pequeno grupo um jogo lúdico a partir do qual as crianças teriam de representar as diferentes espécies de abelhas, no caso: operárias, o zangão e a rainha, transportando, por sua vez, o “pólen das flores” (bolas de algodão amarelas em cima de rodelas de madeira) até à “colmeia” (rolos de papel higiénico colocados entre si) (figura 6). É de destacar que o jogo permitiu a envolvimento e desenvolvimento de múltiplas áreas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), promovendo consequentemente o desenvolvimento holístico da criança, por exemplo: contar as bolas, movimentar o corpo, representar as espécies, verbalizar sons ou comunicar com o grupo “Também sou abelha, deixa-me colocar o pólen!” foram alguns dos exemplos observados durante o momento.

Para tornar o projeto enriquecedor, cabe ao educador/a mobilizar elementos da comunidade para “recolha de informações e no processo de descoberta.” (Silva, et al., 2016, p. 92). Para o efeito, convidámos o profissional que está mais próximo das abelhas, o apicultor, com o objetivo principal de dar a conhecer ao grupo de crianças as suas funções, habilidades, vestuário, cuidados e ainda os instrumentos que utilizava durante a sua prática profissional. Para as crianças, o momento mais marcante surgiu quando o apicultor lhes disponibilizou o seu fato e as botas para a experimentação individual, bem como mel das suas para degustação. (figura 7)



Figura 7- Visita do Apicultor à instituição.

Partiram para novas descobertas, neste âmbito para a questão: “Quais os animais que comem mel?” através de um jogo de mímica já conhecido pelo grupo de crianças. Para o efeito, com várias imagens representativas de diversos animais procederam aos modos de

locomoção dos mesmos, tendo-se concluído o jogo com uma reunião em grupo, onde foram expostas as imagens de todos os animais representados no decorrer do jogo. Ao longo do diálogo foram excluídos os animais que não comiam mel e permaneceram aqueles que efetivamente comiam mel (a fuinha, o uso pardo, o Zambeze, o texugo do mel e o escaravelho das colmeias). Para culminar, as crianças decidiram colar as imagens selecionadas na “colmeia” da sala registrando a resposta à pergunta.

De todo o projeto, faltava descobrir “Como sermos abelhas?”, ao que foi sugerido pela criança S. “Fazer fatos de abelha!”. A proposta foi imediatamente aceite pelo pequeno grupo e a busca pela confecção foi rápida. Uma vez mais, a remida foi visitada pelo grupo de crianças e em conjunto recolheram materiais de fim aberto para a realização dos adereços alusivos às abelhas. No decorrer deste processo, a criança D.



Figura 8- Resultado final dos fatos de abelha.

declarou “Isto é transparente como as asas de abelha!” (esponja transparente), acrescentando a criança J. “E o saco preto para a barriga!” (saco de plástico preto). Como estavam em falta alguns recursos que para as crianças eram indispensáveis para a realização das antenas e do abdómen. Dirigiram-se até ao atelier para finalizarmos a escolha e darmos assim início aos tão desejados adereços. Todo o fato foi construído pelas crianças desde o desenho das tiras no papel amarelo e o seu recorte, o desenho da forma das asas e o seu recorte, a colagem das tiras no fato até à pintura das bandeletes de cartão para a cabeça. Concluídos todos os adereços tornou-se extremamente gratificante observar o modo como as crianças evidenciavam alegria, entusiasmo, e orgulho nas suas criações. O resultado foi admirado e enaltecido por todas as crianças e profissionais da instituição ouvindo-se “Que lindas abelhas!” e “Também quero um fato assim!”. (figura 8) Com o desejo de mostrar a sua versão de “abelha” o pequeno grupo dirigiu-se até à *piazza* onde se encontrava as duas salas de 1-2 anos de idade para partilhar os seus conhecimentos, uma vez que as restantes salas não estavam disponíveis para a comunicação.

Importa referir que ao longo de todas as fases do projeto e após a conclusão de uma tarefa, o pequeno grupo de crianças partilhava com o grande grupo as novas descobertas alcançadas, permitindo conseqüentemente criar contextos ricos em momentos de

comunicação e diálogo contribuindo por sua vez para o desenvolvimento da literacia emergente (Viana, Ribeiro & Baptista, 2014).

Numa fase final, **Fase IV- Avaliação/divulgação** questionou-se às crianças como pretendiam divulgar todo o conhecimento adquirido sobre o projeto das abelhas, ao que sugeriram “Podemos pendurar a colmeia e as abelhas na rua.”, “Podemos fazer desenhos!” e “Vestir os fatos!”, assim com o auxílio da educadora e auxiliar da sala trouxemos para o corredor exterior todos os materiais que as crianças tinham construído. Num diálogo final de partilha de conhecimentos apercebemo-nos que as crianças tinham adquirido múltiplas descobertas e aprendizagens em relação ao complexo imprescindível e magnífico MUNDO DAS ABELHAS. A divulgação foi apresentada com uma documentação pedagógica que assenta na premissa de documentar para criar uma ponte, comunicar e restituir (Malavasi & Zoccatelli, 2018). (figura 9).



Figura 9- Divulgação do projeto

CAPÍTULO III- CONTEXTO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO JARDIM DE INFÂNCIA II

A Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II foi concretizada num jardim de infância da rede pública do Ministério da Educação, situado numa zona periférica da cidade de Leiria, no primeiro semestre do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-escolar, durante o ano letivo de 2019/2020.

As experiências vivenciadas neste contexto serão apresentadas ao longo do capítulo organizado por tópicos indispensáveis à compreensão de toda a aprendizagem profissional e pessoal. Nesse seguimento, será exposta a apresentação do contexto educativo, a caracterização do grupo de crianças com quem partilhei todas estas experiências; o ciclo interativo (Observação, planificação, avaliação e reflexão) fulcrais para uma prática equilibrada; e a apresentação da metodologia de trabalho por projeto na

dinamização de dois projetos em simultâneo “*O que é que existe nos planetas?*” e “*O que é que têm os caracóis?*”.

3. Prática Pedagógica no Jardim de Infância II

3.1- Caracterização do contexto educativo

Como referido anteriormente, o jardim de infância onde desenvolvi esta Prática Pedagógica é uma instituição pertencente à rede pública situado no concelho de Leiria. Caracterizava-se por ser uma zona urbana em que a sua localização permitia não só a deslocação via transporte particular, como a deslocação por transporte público. O Jardim de Infância faz parte do Agrupamento de Escolas dos Marrazes que abrange a União de Freguesias dos Marrazes e Barrosa, e as freguesias de Amor e Regueira de Pontes, no concelho de Leiria.

A dimensão física da instituição distinguia-se pela sua estrutura térrea com diversos espaços específicos. Estes espaços são fundamentais para a aprendizagem e para o desenvolvimento holístico da criança dado que “(...) se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (Silva, et.al., 2016, p. 21). O espaço exterior oferece oportunidades para experiências e aprendizagens, onde a criança se envolve “na aprendizagem experimental e na construção de significados com forte dinamismo exploratório” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 22). Neste seguimento, a instituição dispunha de três zonas principais: um espaço com chão de cimento, onde estavam inseridos jogos de chão e um jogo com paus. Do lado direito, um grande parque de madeira, subdividido em dois espaços, uma caixa de areia, específica para a brincadeira com materiais de “praia” (baldes, pás, blocos, ancinhos, carros, formas grandes e pequenas), e um espaço com baloiços e um escorrega destinados à faixa etária dos 3 aos 6 anos de idade. E por último, no lado esquerdo, uma zona de relva com diversas árvores, onde os profissionais poderiam dinamizar com as crianças momentos de aprendizagem orientada ou promover momentos livres.

No que se refere ao espaço interior da instituição, estes enalteciam os pormenores coloridos e agradáveis, envolvendo o espaço destinado à receção das crianças (acolhimento/despedita), zona de cabides das duas salas, duas casas de banho, um

escritório, um refeitório com copa e uma sala polivalente utilizada para efeito de brincadeira, prolongamento ou propostas educativas orientadas. A Prática Pedagógica concretizou-se na *sala B*, destinada a um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, tendo capacidade para acolher 25 crianças. A *sala B* caracterizava-se por ser um espaço visualmente motivante, colorido e dinâmico, com particularidades específicas para a faixa etária do grupo de crianças. A sala de atividades encontrava-se subdividida por áreas de interesse sujeita a “(...) capacidades de mudança porque tem de atender às necessidades das crianças e às atividades desenvolvidas em cada momento” (Cordeiro, 2015, p.365), bem como às motivações e curiosidades. Encontrava-se disponível a área da biblioteca na qual era possível encontrar diversos livros com formatos e tamanhos diferentes, com dois sofás de pequenas dimensões e dois quadros (giz e magnetização). Esta área é crucial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tal como menciona Sousa (2007) quando uma criança considera o livro como um companheiro tornar-se-á parte de si, manipulando-o e respeitando-o como um amigo, um meio para descobrir e aprender sucessivas aprendizagens.

De seguida, encontrava-se a área do tapete destinada a reuniões e partilhas, bem como a iniciação do dia (bom dia, hora do conto e finalização do dia) com um tapete de grandes dimensões e almofadas onde eram vivenciados momentos de reflexão, comunicação e aprendizagens. A área da casinha (área do faz de conta) era considerada o espaço mais atrativo para as crianças, com forma e estrutura idêntica a uma casa do quotidiano. No interior da área estavam disponíveis elementos iguais aos de uma habitação (cama, mesa, cadeiras, fogão, lava-loiça, armário, ferro, espelho, etc.) Destaca-se que para enriquecer o imaginário existiam roupas, sapatos e acessórios para tornar o momento de brincadeira único e ainda bonecos para representar crianças.

Segue-se a área de trabalho de mesa com duas grandes mesas para a concretização de atividades de plasticina, de pintura, de jogos de mesa ou encaixe, bem como atividades pedagógicas livres ou orientadas. A área da garagem continha um tapete em vinil com ilustrações de estradas e ainda duas caixas com diversos carros de brinquedos que eram regularmente utilizados para as variadas brincadeiras das crianças.

A área de informática composta por um computador que permitia a realização de pesquisas por parte das crianças, e ainda servia de instrumento de apoio à educadora para a dinamização de outras propostas educativas.

Em suma, destaca-se ainda que os armários, estantes e objetos/brinquedos de manipulação eram adequados à faixa etária das crianças salvaguardando a sua segurança.

3.2- Grupo de crianças e principais características da faixa etária dos 3 aos 6 anos

A sala B, que teve a oportunidade de integrar, era composta por vinte e cinco crianças, quinze do sexo masculino e dez do sexo feminino com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

O grupo demonstrava ser curioso, explorador, disposto a escutar, partilhar, aprender e conhecer novos conteúdos, respeitando todos os intervenientes no processo educativo, adultos e crianças. No que concerne ao domínio motor, o grupo de crianças apresentava comportamentos expectáveis para a sua faixa etária. Enquanto as crianças de quatro, cinco e seis anos já possuíam positivamente a lateralidade e a consciência corporal, as crianças de três anos desenvolviam esse processo gradualmente, nesta “fase emocionante de desenvolvimento da integração e lateralidade resulta de uma aceleração no desenvolvimento do cérebro (...) Com um bom suprimento de informação sensorial, os dois lados do cérebro organizam-se de forma mais eficaz (...)” (Sassé, 2017, p.215). Em relação às competências motoras grossas das crianças mais velhas, estas estavam numa fase de “culminar de várias etapas de desenvolvimento (...) através das suas experiências perceptuais sensório-motoras” (*Idem*) correspondendo aos padrões esperáveis para a faixa etária. Quanto à motricidade fina do grupo de crianças era notória a dificuldade das crianças mais novas a manusear objetos de dimensões reduzidas e delicadas como a tesoura, enquanto as crianças mais velhas conseguiam realizar autonomamente atividades desse fim.

Devido à heterogeneidade do grupo o domínio cognitivo-linguístico apresentava desigualdades entre si. As crianças mais novas evoluíam gradualmente dia após dia, em que assumiam os verbos da 3.^a pessoa do indicativo e no imperativo, elaboravam frases semi-completas mesmo com a omissão de fonemas mantendo o significado. Neste processo, era interessante observar as crianças mais velhas a auxiliarem no diálogo/comunicação das crianças mais novas enaltecendo e elogiando quando conseguiam verbalizar um conteúdo novo. Relativamente às crianças de quatro a seis anos, todas revelavam capacidade para dialogar e comunicar coordenando as frases de

forma lógica utilizando preposições, conjugações, artigos gramaticais e de sintaxe. Contudo, é de salientar que durante o desenvolvimento da Prática Pedagógica foi possível observar que existiam exceções no que respeita à dimensão da linguagem e comunicação resultantes de desconforto para verbalizar em grupo, fruto de timidez ou insegurança. Neste âmbito da cognição, o egocentrismo estava presente nas crianças mais novas assumindo “plena afirmação da sua autonomia, tendo necessidade de a exercitar e de a impor (...) como se precisasse de provar a si própria que é capaz (...)” (Avó, 1999, p. 73). Esta fase é centrada no seu *self* com a dificuldade para compreender o que está fora do seu pensamento. Por parte das crianças mais velhas existia uma compreensão acrescida nas brincadeiras e auxiliavam na compreensão de determinadas situações.

Em suma, na dimensão psicossocial, o grupo de crianças era extremamente cooperativo e afetivo. As crianças mais velhas tinham a sensibilidade de auxiliar as crianças mais novas em qualquer tarefa que necessitassem, seja em momento de brincadeira livre ou em atividades pedagógicas. As relações entre as crianças e os profissionais eram extremamente afetivas e comunicativas para os diversos momentos do dia. Importa referir que o único momento em que existia uma maior ansiedade e frustração por parte das crianças mais novas era no momento de separação dos familiares. Cabe ao educador promover um ambiente que ajude estabelecer o equilíbrio emocional para todos os envolvidos no momento de separação, isto porque, como menciona Cordeiro (2015), é um processo difícil que não deve ser considerado traumático nem para educandos nem para os pais, pois a adaptação pode durar mais ou menos tempo consoante a gestão de ansiedade de separação dos envolvidos. A relação entre família e criança é fundamental para o equilíbrio emocional do momento. A criança necessita de se sentir apoiada e suportada durante todo o processo, isto é, desde a saída da sua habitação até ao local escolar através do diálogo antecipando o que se irá suceder. Tal como menciona Silva, et.al. (2016, p.97)

“Importa dar uma especial atenção à criança nesses momentos, transmitindo-lhe uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam (...)”

3.3- Ciclo interativo- observação, planificação, avaliação e reflexão

Um dos principais vetores para o desenvolvimento de uma Prática Pedagógica sustentável e promotora de sucesso para as crianças é sustentada pelo

“ciclo iterativo- observar, planejar, agir, avaliar- apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permite ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. O desenvolvimento deste processo, com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre diversos contextos de vida da criança” (Silvia, et.al., 2016, p. 5).

Neste sentido, importa refletir e analisar cada um dos pressupostos do ciclo interativo para de melhor forma desenvolver uma Prática Pedagógica enriquecedora e estimulante. A observação é a parte fulcral no processo educativo, que como refere Dombro, Dichtelmiller e Jablon (2009), ao observar, o adulto começa a desenvolver relacionamentos com as crianças de forma individualizada, além de que possibilita a construção de aprendizagens significativas prevalecendo o total interesse e necessidade das crianças, como grupo ou individualmente. Assim, é através da observação que os educadores conseguem planejar um conjunto de estratégias e ações essenciais para o grupo de crianças nos vários momentos da rotina diária, isto é, “com as informações que você adquire ao observar, você pode selecionar os materiais certos, planejar atividades adequadas e fazer perguntas que orientam as crianças para aprender e entender o mundo (...)” (Dombro, Dichtelmiller & Jablon, 2009, p.13).

Ao longo da Prática Pedagógica, a observação e a escuta foram o fator primordial para concretizar experiências de aprendizagem que culminassem nos interesses e motivações do grupo de crianças, bem como atentando sempre às necessidades apresentadas ao longo do tempo. Realço que, as primeiras três semanas foram destinadas a este efeito, e com clareza possibilitaram a compreensão de múltiplas questões que surgiam internamente, tanto relacionadas com as crianças como com o novo contexto educativo, pelas mudanças de paradigma. No entanto, e combatendo todos os receios iniciais, encarei a aventura pedagógica como um desafio de aprendizagem essencial para a minha futura profissão enquanto educadora. Considero assim que a observação deve estar presente em todos os momentos da rotina, pois é através desta ferramenta que conseguimos recolher dados

essenciais para auxiliar no crescimento e evolução gradual do desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças. Certamente que esteve sempre presente até a finalização da prática, e tanto eu com o meu par pedagógico, refletimos sucessivamente para que as decisões/estratégias fossem planeadas e avaliadas com a maior veracidade, isto porque “a observação e o registo permitem recolher informação para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (...) essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva, et.al., 2016, p. 11).

Após uma observação participante em colaboração com a educadora cooperante conseguíamos planificar a ação educativa consoante a partilha da informação recolhida. As Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (2016) referem que “Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Silva, et al., 2016, p.15). Neste sentido, o planeamento pode ser considerado como uma previsão detalhada das ideias ou momentos que o educador/a pretende desenvolver em determinado/s momento/s com o grupo de crianças, de forma a organizar espaços, tempos e materiais para esse fim.

Segundo Zabalza (1994, p.2), planificar em termos generalizados significa “Converter uma ideia ou um propósito num curso de ação (...) prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações, e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar”. Planificar é prever e antecipar possíveis acontecimentos para um determinado momento, contudo é necessário que o educador/a se sinta preparado para acolher possíveis sugestões das crianças e integrar situações inesperadas, envolvendo a flexibilidade curricular.

É fundamental que o educador/a reflita no que fará maior sentido para aquele momento específico, contrapondo as ideias planeadas com a implementação efetiva, realizando desse modo uma constante reflexão entre a planificação e a execução. Em contexto real, as planificações eram reestruturadas à medida que fossem desenvolvidas, e encaminhadas pelas próprias crianças, pelas suas sugestões, ideias ou curiosidades. É através dessa relação de participação na ação que a aprendizagem se torna significativa. Assim, dar

oportunidade à/s criança/s de participar na planificação contribui para o seu desenvolvimento e aprendizagem na plenitude, na medida em que se sentem valorizadas pela partilha de ideias e interesses, contribuindo assim para a estimulação de uma pertença e integração social, relacionando-se diretamente com os outros. Importa salientar, que o planeamento e a avaliação são dois processos indissociáveis, uma vez que a existência de um é sequentemente a existência do outro, criando um ciclo constante.

De acordo com a Circular n.º4 (2011), “A avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Circular n.º4, 2011, p.1). De acordo com Silva, et.al. (2016, p.13) através de uma avaliação “reflexiva e sensível, o/a educadora recolhe informação para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação (...)”. Este processo é contínuo, e só é consistente com a participação e ajuda das famílias através do diálogo e troca de informação para que em sintonia possam delinear estratégias para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

No decorrer da Prática Pedagógica, muitas foram as tentativas para estruturar uma ferramenta que me auxiliasse na avaliação das propostas educativas ou os momentos pré-definidos para esse efeito. Só após refletir com a equipa de trabalho, analisar artigos e familiarizar-me com esta temática compreendi que não existe uma fórmula chave, mas sim linhas orientadoras que podem apoiar a ação do educador. Mediante o exposto, compreendi que a avaliação se torna fundamental na ação dos profissionais de educação de infância. Na mesma linha de pensamento, importa refletir nos momentos reais em que o ciclo interativo é dinâmico, tal como transcrevo nas palavras expostas na reflexão semanal em que realço a dificuldade de *observar, agir, repensar, agir e avaliar ...*:

“Sem dúvida que estas “palavras” foram as principais ações desempenhadas ao longo dos três dias da prática pedagógica, e que me fizeram realizar exercícios mentais constantes para responder ao grupo de crianças. Esta semana, não posso considerar tenha sido difícil ou complicada, no sentido de gerir o grupo de crianças, tempo e espaço em todo o instante, mas existiram alturas em que tive de pensar em ações rápidas e eficazes, isto porque, o grupo de crianças estava muito agitado e perdia o foco facilmente.” (Anexo I- 4.ª Reflexão semanal- 4 a 6 de novembro de 2019)

Vivenciar e experienciar o ciclo interativo permitiu-me refletir na importância desta dimensão. Como futura profissional da área da educação, as minhas práticas irão assentar

neste ciclo pedagógico tendo como principal objetivo o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. O ciclo pedagógico desafia o educador a tomar decisões coesas em conformidade com as características individuais de cada criança, bem como com o contexto educativo. O tempo, o espaço, os materiais, o grupo de crianças, a comunidade e intervenientes educativos e famílias fazem parte deste grande processo.

3.4- Grande aventura com a abordagem de trabalho por projeto: “O que é que existe nos planetas?” & “O que é que têm os caracóis?”

No âmbito da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II, na *sala B*, foi-nos dada a possibilidade de experienciar novamente a metodologia de trabalho por projeto. Esta experiência desafiou-nos e permitiu-nos alcançar novas conquistas devido ao modo distinto como os projetos foram desenvolvidos. É imprescindível referir que foram realizados dois projetos em simultâneo e que tanto os processos como os resultados superaram as expectativas iniciais. Partindo de uma escuta ativa das crianças, devido à heterogeneidade do grupo e aos interesses diversificados as crianças dos três e quatro anos apresentavam uma enorme curiosidade pelos os *Caracóis*, no entanto as crianças de quatro, cinco e seis anos demonstraram especial fascínio por descobrir toda uma dimensão planetária. Salienta-se que apesar do grupo ter sido dividido em dois a partilha das aprendizagens culminou num envolvimento único das crianças, famílias e comunidade educativa.

Mediante o exposto, nunca esquecemos que o principal objetivo desta metodologia assenta na participação ativa das crianças, através da participação autónoma no planeamento, desenvolvimento e avaliação do projeto. O educador tem um papel fundamental de iniciativa, orientação e auxílio para enriquecer toda a panóplia de curiosidades ao longo do mesmo. Desta forma, apostamos na diferenciação pedagógica, que segundo os autores Tomlinson e Allan (2002) assenta na prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de cada criança em particular ou de um pequeno grupo, contrapondo-se ao modelo típico de “ensinar” pelo mesmo padrão desvalorizando as características próprias e individuais.

3.4.1- Projeto “O que é que existe nos planetas?”

Um dos projetos desenvolvidos intitulava-se “*O que é que existe nos planetas?*” que foi despoletado pelo verdadeiro interesse das crianças em torno das cartas colecionáveis da campanha comercial do Lidl & Cia denominadas por *Guardiões da Terra*. Ao longo de vários dias a maior parte das crianças levava as cartas e pedia com muito entusiasmo aos adultos que as explorassem em momentos de reunião de grupo ou partilha. O interesse tornou-se ainda maior quando as crianças pediram para aprofundar questões relacionadas com o planeta terra. As cartas contêm curiosidades, perguntas e factos do planeta terra, tais como os seis elementos principais da vida, nomeadamente elementos naturais, biodiversidade, catástrofes naturais ou energias renováveis.

A pergunta desencadeadora do projeto ocorreu na reunião de tapete, quando o grupo de crianças estava a analisar algumas das cartas com a categoria do planeta terra. De imediato, as crianças começaram a discutir ideias e a fazer uma análise do problema e a questionar/ inferir informações, tais como: “Temos de ajudar o planeta!” (criança, A. 4 anos), ao que a criança S. (5 anos) acrescenta: “O ambiente está sujo!”, a criança R. (6 anos) afirma “O fundo do mar está sujo com óleo, plástico, lixo ...”, a criança D. (5 anos) “Têm cascas de banana!”, a criança T. (4 anos) “Não podemos cortar árvores”.

O fascínio por parte das crianças foi imediato despoletando nas mesmas uma curiosidade inata, desencadeando ideias, perguntas e opiniões sem fim, originando uma nuvem de curiosidades em redor do planeta Terra. Assim, em colaboração com a educadora cooperante decidimos apresentar a obra literária *Aqui estamos nós - Apontamentos para viver no planeta terra*, do autor Oliver Jeffers (2018). A curiosidade intensificou-se e as doze crianças de quatro, cinco e seis anos, à medida que folheavam a referida obra, deslumbravam-se com as imagens, cores e ilustrações do autor, pelo que, com verdadeiro entusiasmo, colocaram a seguinte questão: *O QUE É QUE EXISTE NOS PLANETAS?*. Estávamos na **Fase I- Definição do Problema**.

Para dar resposta ao interesse manifestado decidimos realizar um *brainstorming*, de forma a perceber as conceções iniciais relativas às questões iniciais das crianças no início do processo. Os contributos orais advindos do grupo de crianças foram extraordinários, por exemplo: “Os planetas têm pinguins!”, “Os planetas têm um sol grande.”, “Os planetas têm montanhas.”, “Foguetão ... fogo.”, “As pessoas que vivem nos outros planetas têm

lá casas.”, “Os planetas rodam todos. Aqui estão parados porque é uma história.”, “Os astronautas têm de se vestir para o espaço... com capacete.”, “Os foguetões têm bastante energia para chegar à lua, porque tem fogo.”, “Os planetas podem partir-se!” e por fim, “Os planetas são frágeis!”.

Mediante o exposto, e atendendo à problemática levantada decidimos concretizar um mapa com as seguintes questões: *O que sabemos ?; O que queremos saber?; Como vamos descobrir?.* (Quadro 2)

O que sabemos?	O que queremos descobrir?	Como vamos descobrir?
<ul style="list-style-type: none"> ✚ “Os planetas têm mar, água, relva e areia.”; ✚ “Existe planetas grandes e pequenos.”; ✚ “No planeta terra têm gelo e neve.”; ✚ “Eu acho que eles giram, eu vi na televisão.”; ✚ “Eles são bonitos, tem cores. Não são todos da mesma cor.”. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ O que existe nos outros planetas?; ✚ Como são os planetas?; ✚ Vivem pessoas nesses planetas?; ✚ Alguns tem animais?; ✚ No saturno vivem pessoas?. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Livros; ✚ Computador; ✚ Tablet e telefone; ✚ “Nas compras”.

Quadro 2- Contribuições no âmbito da Fase I da metodologia de trabalho por projeto.

À medida que as crianças expressavam as suas ideias sobre a problemática, crescia em nós uma vontade extrema para construir com elas um projeto entusiasmante que nos permitisse viajar até ao universo de aprendizagens, pois “É a curiosidade e interesses das crianças por explorar e compreender que dará progressivamente lugar à sua participação no desenvolvimento de projetos de aprendizagem mais complexos, que mobilizam diferentes áreas de conteúdo” (Silva, et.al., 2016, p.31).

Brincar e aprender são duas ações indissociáveis no que concerne ao desenvolvimento holístico da criança que no decorrer do desenvolvimento do projeto pretendíamos esse mesmo efeito. Assim, definimos os seguintes objetivos: *i)* Estimular e desenvolver hábitos de pesquisa; *ii)* Promover ambientes que permitam a recolha de informação nos diversos recursos (livros, enciclopédias, vídeo, imagens/fotografias ou computador); *iii)* Conhecer o sistema solar; *iv)* Descobrir quais as características dos oito planetas (Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Úrano e Neptuno); *v)* Consciencializar as crianças para a importância do planeta Terra; *vi)* Sensibilizar para as práticas positivas na vida quotidiana; *vii)* Fomentar

a curiosidade pelo mundo que as rodeia, estimulando o gosto pela descoberta e ciência. *Viii*) Envolver as famílias e a comunidade educativa no processo de aprendizagem.

Partimos para a **Fase II – Planificação e Lançamento do Trabalho** a partir da qual as crianças decidiram que queriam fazer um placar que representasse o universo, o planeta Terra e os caracóis, tornando-se documentação de todo o processo que revestia o projeto. Todas as crianças da sala participaram nessa construção utilizando várias técnicas de expressão plástica. (figura 10).



Figura 10- Construção do placar - Técnica de pintura com pincel e carimbagem com esponja .

Atendendo aos interesses das crianças em pesquisar informação sobre o projeto foram disponibilizados livros, histórias e enciclopédias destinados à faixa etária para explorarem livremente. Neste projeto atendemos sempre à curiosidade das crianças, até porque segundo L'Ecuyer (2017, p.23) “o motor da motivação da criança é a curiosidade”, que possibilita o desejo de conhecer o mundo que a envolve.

No decorrer do momento de pesquisa, a emoção sentida pelas crianças tornou-se tão evidente, que o grupo tomou a iniciativa de solicitar à mestrande e à educadora cooperante que lessem a informação descrita nas imagens. Assim, através de um exercício oral e pela leitura pictórica as crianças enunciaram possíveis respostas para a questão inicial “*O que têm os outros planetas?*” iniciando assim, uma outra etapa do projeto a **Fase III- Execução.**

Começaram a surgir respostas como por exemplo, “Não há água nem ar aqui neste planeta.”, “Ninguém pode viver aqui!”, “Os astronautas conseguem ir à lua.”, “Enquanto uma parte da lua está acesa, outra parte fica escura.”, “Uau, os foguetões estão a flutuar no espaço.”, “Marte tem rochas vermelhas!”, e ainda “É verdade, é mesmo verdade, o sol é uma estrela!”.

Ao longo do processo de descoberta, anotei algumas das contribuições das crianças, no entanto, o interesse prologou-se ao longo de toda a semana. Assim, planeámos uma proposta educativa que permitisse efetivamente explorar e descobrir mais informações sobre os planetas por meio da observação de um desenho pictórico alusivo aos planetas, sendo que o primeiro olhar que as crianças tiveram sob os planetas para futuramente comparar com o final do projeto (figura 11). O resultado foi extremamente impressionante. A motivação do grupo elevou-se quando a criança S. (5 anos) pergunta à mestranda: “Podemos fazer planetas e colocar na sala?” ao que, a criança T. (4 anos) acrescenta “Sim, sim, e um foguetão para colocar ao pé dos planetas também!”. A euforia sentia-se nas expressões faciais, e aquele “Sim, podemos fazer” foi a melhor resposta que o grupo de crianças poderia ter dado. Assim, nas semanas seguintes, com livros e enciclopédias abertas no centro da mesa, com bolas de esferovite fornecidas por um dos familiares da criança R., com tintas e pincéis, os planetas começaram a ganhar forma e vida. Para complementar, disponibilizamos duas grandes porções de papel autocolante preto para realçar as estrelas colocadas pelas crianças. O resultado encantou todo o grupo! De um momento para o outro, tinham na sua sala suspenso no ar o sistema solar. (figura 12)



Figura 11- Primeira concepção sobre os planetas.

Durante o processo muitas foram as propostas educativas planificadas que complementaram o desejo de conhecer a dimensão planetária. Por conseguinte, no momento destinado à hora do conto, apresentámos diversas obras literárias que estavam relacionadas com o tema principal e aproveitámos para desencadear experiências nunca vivenciadas pelas crianças. Por exemplo, através da ferramenta digital *Google Maps* tornou-se possível projetar a imagem real do jardim de infância, distanciando-se do mesmo até visitar a lua, estação espacial e planetas (Mercúrio, Vénus, Terra, Marte) possibilitando assim, que as crianças demonstrassem realmente as aprendizagens feitas. Após a referida sessão, as crianças questionaram: “Quando podemos ir visitar outra vez os planetas?”, “Para a semana podemos ir à lua outra vez?”, “Nós estivemos mesmo dentro de Marte!” com uma alegria que contagiava toda a instituição. No seguimento desta proposta educativa, as crianças não hesitaram e pediram para realizar um foguetão idêntico ao que tinham visto na exploração inicial dos livros, mas com pormenores que tinham observado durante a proposta educativa “Viagem



Figura 12- Concretização do sistema solar.

“Quando podemos ir visitar outra vez os planetas?”, “Para a semana podemos ir à lua outra vez?”, “Nós estivemos mesmo dentro de Marte!” com uma alegria que contagiava toda a instituição. No seguimento desta proposta educativa, as crianças não hesitaram e pediram para realizar um foguetão idêntico ao que tinham visto na exploração inicial dos livros, mas com pormenores que tinham observado durante a proposta educativa “Viagem

ao espaço”. O desafio foi aceite e, na semana seguinte, com apoio da mestrandas as crianças dirigiram-se ao computador para completar a pesquisa e criar também um protótipo para a sua construção definindo partes importantes do mesmo bem como materiais. Assim, após a pesquisa decidiram utilizar para a sua construção cartão, papel alumínio, papel celofane e muitas tintas para colorir toda a estrutura.

Através de uma reunião de partilha, as crianças definiram as ações que cada uma iria desempenhar para que o produto fosse concretizado como idealizavam inicialmente. Aos poucos, e com o auxílio da equipa pedagógica, as crianças deram vida ao foguetão da sala B que estava esplêndido (figura 13). O projeto transpôs-se para o seio familiar de todas as crianças e o feedback dado pelos familiares foi extremamente gratificante. Ao longo dos dias recebíamos mensagens das famílias a referir que as crianças pediam para pesquisar informação sobre os planetas em casa ou mesmo desenhar ou colar autocolantes sobre a temática.



Figura 13- Construção do Foguetão

Assim, chegámos à importante etapa de registar e organizar toda a informação descoberta até então. Embora tenhamos construído documentação pedagógica ao longo de todo o processo, era importante sistematizar todas as aprendizagens e competências desenvolvidas. O grupo decidiu que, para as perguntas “*O que existe nos outros planetas?*” e “*Como são os planetas?*” concretizavam um desenho pictórico e registavam no computador as frases que tinham explicitado ao longo de todo o processo de pesquisa (com supervisão e auxílio das mestrandas), para colar junto aos planetas. As frases escolhidas foram: “*i) O sol é uma estrela porque tem luz e raios de luz; ii) Os satélites são máquinas que mandam para o espaço e tiram fotografias; iii) O Mercúrio é o mais perto do sol e o mais pequeno de todos. O mais quente de todos e é de cor cinzento; iv) O Vénus é laranja e amarelo. É o segundo depois do outro e não vive lá ninguém; v) O Planeta Terra tem animais, árvores saudáveis, frutos, muita segurança e muito ar. Tem terra, água e oxigénio; vi) Marte tem rochas vermelhas, pó e pedra. Ele é vermelho porque tem rochas vermelhas; vii) O Júpiter é o maior de todos. Tem muitas cores e meteoroides à volta. Não há nada lá! O sol não está perto dele. Ele é um pouco frio; viii) O saturno tem anéis à volta e é um dos maiores! É acastanhado, mas não existem pessoas nem animais, não existe vida nem oxigénio, nem árvores. Não têm bananas. Mas têm anéis à volta com rochas, gelo e pedaços de lua; ix) O Úrano tem uma cor azul e é muito frio porque está*”

longe do sol; x) Neptuno é muito frio porque está muito longe do sol. Ele tem uma cor verde água. Ele foi o primeiro a ser descoberto.”

Para a perguntas *No saturno Vivem pessoas? Alguns têm animais?* E *“Vivem pessoas nesses planetas?”*, o grupo de crianças decidiu realizar um desenho pictórico com auxílio a técnicas de expressão plástica, nomeadamente, recorte e colagem. O placar iniciado no começo do projeto estruturou-se ao longo do tempo, sendo visível na figura 14 observar alguns dos registos realizados pelas crianças da sala B, nomeadamente o olhar final sobre a conceção do Sistema solar. (figura 14)



Figura 14- Resultado final dos registos do projeto.

Na **Fase IV- Avaliação/divulgação** do projeto surgiu a questão sobre o modo de divulgar todas as descobertas realizadas em torno do Sistema solar. Assim, depois de um diálogo de partilha, o grupo sugeriu que convidássemos a turma do primeiro ciclo do 1º CEB do Agrupamentos dos Marrazes a visitar a sala de atividade. Nesse sentido, em conjunto com a educadora cooperante definimos uma data na qual os dois grupos



Figura 15- Divulgação do Projeto.

estivessem disponíveis. As crianças ainda sugeriram que realizássemos um pequeno momento musical no decorrer da apresentação com a música “O mundo da Sara-Os planetas” da autoria do Panda e os Caricas que acompanhou o projeto ao longo do tempo, bem como apresentar a proposta educativa “A viagem ao espaço”. Ambas as divulgações permitiram uma partilha de conhecimento pois todos os dias aprendemos “coisas novas” (figura 15).

Revisitando a documentação pedagógica realizada em grupo e escutando as vozes das crianças, elementos ativos e agentes com potência em todo o processo, podemos considerar que as crianças fizeram inúmeras aprendizagens relativamente às questões que nortearam o projeto e a outros aspetos emergentes ao longo de todo o processo.

Poderemos elencar algumas das mais evidentes, nomeadamente a curiosidade e interesse para descobrir os planetas pertencentes ao sistema solar e as características de cada um. A forma como ativamente procuravam/pesquisavam as respostas permitiu-lhes interiorizar, memorizar e conhecer todos os pormenores, sendo notável quando

explicavam aos seus pares ou aos adultos responsáveis. Através da pesquisa sobre as características dos planetas foi possível responder à maioria das questões elencadas no quadro anterior, nomeadamente a existência de animais ou pessoas nesses planetas.

Neste âmbito, o grupo de projeto descobriu que só existia pessoas e animais no planeta Terra devido às condições climáticas favoráveis à existência de vida, sendo desconhecido até ao momento a existência de vida nos restantes. Todas as representações pictóricas apresentadas no documento relativamente ao projeto foram concretizadas e idealizadas pelas crianças de forma a responder e sintonizar toda a informação pesquisada.

3.4.2- Projeto “O que é que têm os caracóis?”

O outro trabalho por projeto desenvolvido em simultâneo com o apresentado anteriormente intitulava-se *O que é que têm os caracóis?* que foi despoletado durante a brincadeira livre, no exterior. As crianças encontravam-se a brincar livremente quando de repente um grupo de três crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos dirigiram-se à mestranda dizendo: a criança K. (3 anos) “Vem comigo.”, e a criança C. (4 anos) “São caracóis muito pequeninos, são bebés...” acrescentando a criança V. (3 anos) “Bebés...”. Após a observação contínua dos caracóis, uma das crianças pediu à mestranda para transportar até à sala de atividades, isto porque como mencionou a criança T. (4 anos) “Os caracóis são frágeis e na rua está muito frio!”, e a a criança C. respondeu “Sim, porque o sol às vezes é quente e depois vai embora e fica frio!”. O pequeno grupo apresentava-se extremamente preocupado com as condições climáticas a que os caracóis poderiam estar sujeitos, para tal, sugeriram levá-los para dentro da sala. Já dentro da sala a criança V. (3 anos) sem hesitar e explicou aos seus pares: “Ah sabem, eles têm aqui uma casinha. E têm aqui outra coisa, não sei o que é.”, até que a criança M (4 anos) questiona “Mas isso é o quê? O que é que têm os caracóis?”. Neste momento surgiu a questão desencadeadora do projeto e despultou o verdadeiro interesse das crianças pelo projeto. A curiosidade intensificou-se e as treze crianças de três e quatro anos deslumbraram-se a olhar para os novos “seres” da *sala B*. Estávamos perante a **Fase I- Definição do Problema**.

Neste seguimento, decidimos realizar um *brainstorming* sobre as conceções iniciais das crianças acerca dos caracóis. Perante a proposta educativa, as crianças declararam: “Os

caracóis comem farinha?”, “Eles são do outono?”, “Os caracóis têm olhos.”, “Aquilo que eles têm é a casinha deles.”, “Os caracóis têm pauzinhos? E ainda “Os caracóis não têm pernas!?”.

Mediante o exposto, e atendendo à problemática levantada decidimos concretizar um mapa com as seguintes questões: *O que sabemos ?; O que queremos saber?; Como vamos descobrir?.* (Quadro 3)

O que sabemos?	O que queremos descobrir?	Como vamos descobrir?
✚ “Os caracóis têm boca.”	✚ O que é que os caracóis comem?;	✚ Livros;
✚ “A casa dele é a casca.”	✚ Como é que se enrolam os caracóis?;	✚ Computador;
✚ “São pequenos.”	✚ Onde são os olhos do caracol?;	✚ Tablet.
✚ “Só existem castanhos e pretos.”	✚ Como se chama a casa do caracol?;	
✚ “Eu gostava de ter um caracol.”	✚ Como é que se chama os pauzinhos dos caracóis?;	
	✚ Os caracóis têm boca?.”	

Quadro 3- Contribuições no âmbito da Fase I da metodologia de trabalho por projeto.

À medida que as crianças expressavam as suas ideias sobre a problemática, crescia a vontade de construir um projeto entusiasmante que lhes permitisse conhecer o mundo da *Stylommatophora* (nome científico do caracol) através de momentos lúdico-práticos.

Como principais intencionalidades definimos que: *i)* estimular os hábitos de pesquisa; *ii)* fomentar o gosto pela descoberta do mundo que nos rodeia; *iii)* explorar diferentes técnicas de expressão plástica; *iv)* fomentar a expressão corporal; *v)* fomentar a cooperação; *vi)* envolver as famílias no processo de aprendizagem; e ainda , *vii)* envolver a comunidade educative; *viii)* conhecer as principais características dos caracóis; *ix)* Sensibilizar para as práticas positivas para a natureza.

Partimos para a **Fase II – Planificação e Lançamento do Trabalho** em que as crianças para responder à pergunta *O que é que comem os caracóis?* decidiram pesquisar no computador, com o apoio da mestranda, para recolher informação. Assim, sentados em roda a criança C. (4 anos) explicita para a mestranda “Escreve caracol e assim já vamos saber!”. A mestranda sugeriu à criança que escreve-se com o seu auxílio e o grupo percebe que a informação que aparece não era a que



Figura 16- Registo das informações recolhidas.

pretendida visualizar. A criança B. (3 anos) exclama, “Assim não dá...” e a criança C. (4 anos) volta a acrescentar “Temos de colocar comida de caracol, é isso!”. Quando colocado a mestrada orienta e direciona para o *website da Ciência Viva*, no qual era explícito a resposta à pergunta do grupo de crianças. Com a descoberta que os caracóis comiam vegetais, frutas e pão, as crianças procederam a um registo pictórico e apresentaram as descobertas ao grupo de crianças na reunião de grande grupo. (figura 16) Neste seguimento, podemos afirmar que já estávamos perante a **Fase III- Execução**.

De forma a responder às perguntas: *Os caracóis têm boca? E Onde são os olhos dos caracóis?* as crianças sugeriram utilizar a mesma ferramenta de pesquisa. A criança S. (3 anos) questionou “Agora é preciso por como da outra vez?” ao que a criança C. (4 anos) respondeu “Agora temos de escrever: boca dos caracóis!”. Atendendo ao interesse das crianças, procedeu-se à pesquisa na plataforma online, onde foram apresentados vídeos didáticos sobre a problemática. As crianças pediram para que o vídeo fosse colocado e, no decorrer do mesmo, constataram que efetivamente os caracóis realizavam o momento de ingestão, contudo não era visível a perceção da boca. A criança M. (4 anos) enunciou então “Ah, eles têm ali olhos.” E a criança V. (4 anos) acrescentou “Afinal os caracóis têm olhos.”.

Após o visionamento dos vídeos, as crianças solicitaram que imprimíssemos as imagens observadas no computador, para posteriormente recortarem os olhos e a boca dos caracóis e colocar numa cartolina, para registar a informação. Ainda assim, importa realçar que, após a sessão, as crianças observaram com uma lupa os caracóis da sala para identificar as informações recolhidas anteriormente. (figura 17)



Figura 17- Momento de visionamento do vídeo, registo da informação e observação do caracol.

Neste seguimento, na semana posterior, as crianças decidiram que iriam resolver o enigma da pergunta: *Como se chama a casa do caracol? e Como se chamam os pauzinhos dos caracóis?* Para encontrar a resposta as crianças recorreram a alguns livros e enciclopédias disponibilizados pelas mestrandas. Ao explorar um dos livros as crianças

começaram a identificar a “casa do caracol” e solicitaram à mestranda que lesse o conteúdo da informação apresentada no livro. Através do auxílio da mestranda as crianças descobriram que a “casa” se designava por concha e os “pauzinhos” por tentáculos. De imediato, a criança N. (4 anos) sugeriu que escrevessem num papel como registo da descoberta. Durante o decorrer do projeto as crianças traziam de casa diversas histórias relacionadas com a problemática, bem como descobriram músicas sobre os caracóis que fascinaram toda a comunidade educativa, incluindo a partilha da música com a sala A.

Por fim, para responder à última pergunta do projeto decidiram recorrer novamente ao computador, especificamente ao web site *Ciência Viva*. Com o auxílio da mestranda conseguiram observar o movimento de enrolamento do caracol dentro da sua concha com a representação da forma de espiral. Neste seguimento, a mestranda propôs às crianças que esquematizassem esse “movimento” na plasticina. Os resultados foram idênticos ao original. (figura 18) Ao longo deste processo de aprendizagem, as crianças ficaram a conhecer duas características que os caracóis possuem, nomeadamente a libertação de baba durante o seu trajeto de deslocamento, bem como a capacidade olfativa dos mesmos.



Figura 18- Representação dos Caracóis.

Na **Fase IV- Avaliação/divulgação** tal como na divulgação do projeto anterior, com a participação de uma turma do 1.º ano do Agrupamento de Escolas dos Marrazes. As crianças apresentaram algumas das características dos caracóis e apresentaram o vídeo com registos fotográficos. Para finalizar o projeto, em reunião de grupo as crianças refletiram sobre o no bem-estar dos caracóis e consideraram fundamental libertá-los no meio natural. Esse momento foi marcado pelos gestos e palavras de algumas crianças tais como: “Adeus Caracol!”; “Vamos ter saudades vossas!”; “Sejam felizes, pequeninos.”; “Espero que elas comam bem” (figura 19).

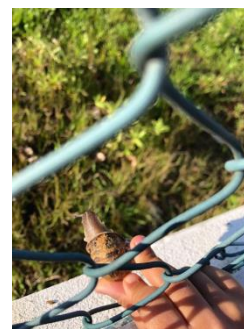


Figura 19- Libertação dos Caracóis.

A avaliação do projeto foi realizada ao longo do discurso das crianças no decorrer do projeto e, no final, foi realizado um balanço global das aprendizagens adquiridas em todo o trabalho desenvolvido. Todos os registos foram benéficos, uma vez que permitiram que a criança

tomasse a noção da sua própria ação, recordando tudo o que foram descobrindo ao longo do tempo.

Revisitando as concepções iniciais das crianças e a documentação pedagógica realizada, podemos considerar que as crianças fizeram inúmeras aprendizagens relativamente às questões que nortearam o projeto e a outros aspetos emergentes ao longo de todo o processo.

Elencando algumas das aprendizagens mais evidentes, podemos perceber que as crianças durante a concretização do projeto revelaram ter um gosto especial pelos caracóis, sendo visível em momentos de brincadeira livre quando pediam para realizar desenhos sobre os caracóis ou moldavam plasticina da forma dos mesmos. O grupo de crianças participou ativamente na pesquisa o que se reflete nos registos pictográficos ao longo do projeto para esquematizar as respostas às perguntas. No final do projeto o grupo revelou conhecer as características dos caracóis e os seus hábitos de alimentação, bem como sensibilidade para compreender quais os melhores habitat para os caracóis crescerem saudáveis e continuarem o seu ciclo de vida.

2- PARTE II- DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Esta parte II- dimensão investigativa integra o estudo realizado ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de Jardim de Infância II (ano letivo 2019/2020) sobre *as emoções e o jogo simbólico na área da casinha*. Está organizada em diferentes tópicos, a saber: i) **introdução**, onde se realça o contexto e a pertinência do estudo, a pergunta de partida e os objetivos definidos da mesma; ii) o **enquadramento teórico** sobre a relação existente entre as emoções e o jogo simbólico durante o momento da área da casinha; iii) **metodologia de investigação** (apresenta a tipologia do estudo, a clarificação das opções metodológicas, os participantes, os instrumentos de recolha e análise dos dados); iv) **apresentação e discussão de resultados**; v) **considerações finais**.

2.1- Introdução

“Todas as emoções são, essencialmente, impulsos para agir, planos de instância para enfrentar a vida que a evolução instalou em nós.” (Goleman, 2019, p.20).

O presente estudo centra-se no jogo simbólico (na faixa etária dos três aos seis anos) e na emergência de emoções nos momentos de brincadeira livre, na área da casinha. Observando as crianças no momento da brincadeira livre/área da casinha, percebeu-se que, aí, as emoções assumiam um papel crucial. Na casinha, as crianças recriavam acontecimentos positivos e/ou controversos que envolviam emoções variadas consoante o grupo de crianças que participava na ação. Aceitando esta constatação como área de interesse científico, iniciámos uma pesquisa sobre educação artística/expressão dramática na educação pré-escolar, sobre o brincar no jogo simbólico, sobre a área da casinha como contexto de aprendizagem e sobre as emoções na infância.

2.2- A importância da educação artística/expressão dramática para as crianças de 3 aos 6 anos

“Cresce-se através da Arte. Os caminhos da criação são caminhos que proporcionam autoconhecimento e confiança pessoal, que permitem ao indivíduo segurança e autonomia (...) são fundamentais para a formação de mentes criativas não só de criar obras de Arte mas também de cultivar um pensamento divergente, singular e coletivo (...)” (Videira, citado por Vasques, 2014, p.161)

No âmbito da educação de infância, considera-se a educação artística como essencial para o desenvolvimento holístico da criança. Integrada na área de expressão e comunicação, Silva et.al. (2016), consideram ser importante utilizar a Educação Artística como um meio de enriquecimento das possibilidades de expressão e comunicação através das diferentes linguagens artísticas. Através da educação artística, promove-se o desenvolvimento da criatividade/curiosidade e a divulgação de feitos artísticos e culturais.

Sousa (2003) defende uma metodologia centrada na educação pela arte, na qual a espontaneidade, a inspiração e a criatividade são linhas condutoras na concretização de momentos lúdico-expressivos. Através da arte, as crianças exprimem as suas emoções e sentimentos livremente. A arte, numa perspetiva de “ensino global”, representa vários

modos de expressão individual que permitem uma interligação entre o indivíduo e o mundo exterior. Godinho e Brito (2010) defendem que os contextos educativos desempenham um papel fundamental na promoção de ambientes culturais e artísticos, permitindo às crianças experienciar, criar e apreciar o verdadeiro significado da arte. Como defende Mbuyamba (2016, p.10) é evidente o “caráter indispensável das artes como parte essencial de uma educação de qualidade, pela contribuição para a compreensão do mundo e para o alargamento das capacidades e da inteligência.” Na perspectiva do autor, é necessário fazer chegar a educação artística a todas as crianças pela importância que esta toma na vida das pessoas. Deveria ser obrigatória nas escolas/meios educacionais, uma vez que cria “espaços de alegria, paz, brincadeira e entretenimento e um espaço de mudança e intercâmbio.” (idem)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p.47) referem que a educação artística apresenta diversas “linguagens artísticas” que enriquecem o desenvolvimento da expressão e comunicação presentes ao longo no plano curricular de jardim de infância. Gradualmente as crianças apropriam-se das competências expressivas para transmitirem informações e adquirirem novas aprendizagens. É, neste sentido “um dos meios mais valiosos e complexos de educação.” (Sousa, 1980, p.9)

Para Sousa (2003, p.15) o termo expressão dramática tem sido utilizada de forma distinta em função da origem dos intervenientes (área teatral ou educacional). A palavra “expressão” (derivada do latim «*expressione*») pode significar o desabrochar, “fazer sair, brotar, estando inteiramente ligada à manifestação das emoções” (idem) e o termo “dramática” está ligada a uma dimensão da arte literária, “abordando geralmente acontecimentos dramáticos com o intuito de provocar nos leitores ou espectadores (quando levada a peça à cena), por empatia, emoções dramáticas.” (idem). A expressão dramática é uma prática que “põe em ação a totalidade da pessoa da criança no espaço-tempo e no grupo, uma prática em atelier que tanto solicita o físico como a afetividade ou o intelecto, que recorre a todas as formas de expressão alteradas, cruzadas ou interligadas.” (Landier & Barret, 1994, p.12) Para Melo, Lopes e Kowalski (2020, p.69) a expressão dramática,

“possibilita a criação coletiva de sentidos e tornar visíveis os processos de compreensão de problemas sociais, e a criação de olhares que reconheçam e respeitem a existência de múltiplas vozes de situações/cultura (...)”

Segundo as autoras supramencionadas, a expressão dramática pode ser definida como um “processo de criação que envolve uma multiplicidade de medidas expressivas (a palavra, o corpo, espaço, som e imagem)” (idem). Para Kowalski (2020), a expressão dramática promove o desenvolvimento pessoal e social e pode ser entendida como área artística com especificidades próprias, por exemplo, a literacia artística e estética. Durante o processo da sua prática são mobilizadas competências a vários níveis, evidenciando-se a,

“expressão, comunicação, criação, emoção, sensibilidade, organização emocional, acção, representação, improvisação, interpretação, interacção, empatia, disponibilidade, recriação, imaginação, identificação, significação, ordenação, observação, crítica, selecção, projecção, reflexão, valorização, fluidez, flexibilidade, elaboração, originalidade, organização espacial, organização temporal, transposição, opção, gestão, fruição, apreciação...” (Kowalski ,2020,p.18)

Em termos educativos, a expressão dramática sempre foi entendida como uma área fundamental para o desenvolvimento holístico da criança. Herbert Read (1943) citado por Sousa (2003, p.20) defende que a expressão dramática é “fundamental em todos os estádios da educação”, sendo “uma das melhores atividades, pois [que] consegue compreender e coordenar todas as outras formas de Educação e Arte”. Desenvolve a faculdade de imitação que as crianças naturalmente possuem, o seu próprio espírito e a sua fantasia, contribuindo para o desenvolvimento do carácter.

Silva et.al. (2016) defendem que cada ser humano nasce com a capacidade inata de representar simbolicamente e espontaneamente ações, com capacidade para comunicar e expressar interesses. Com o auxílio do educador, as crianças podem envolver-se em situações intencionais de carácter dramático e, progressivamente, apropriar-se de linguagens teatrais. Para Sousa (2003, p.33), a expressão dramática

“ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que ajuda na sua relação social, dado que as actividades de expressão dramática em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas ações para conseguirem o fim comum.”

O mesmo autor defende que um dos principais objetivos deste domínio centra-se no desenvolvimento de competências expressivas (a criança expressa livremente desejos, sentimentos ou “tensões interiores” sem auxílio do adulto) e na estimulação da capacidade criativa.

Lopes (2011) confirma esta ideia, enunciando que esta dimensão conduz ao prosseguimento de um dos objetivos basilares da educação de infância, o desenvolvimento integral da criança. Como corrobora Kowalski (2020), é importante não desperdiçar a riqueza desta oportunidade e otimizar a ação educativa de forma a torná-la uma educação permanente desde os primeiros anos de vida das crianças. Beltrán (2000, p.133) defende que “Educar significa criar, pois é um ato de transformação e se é transformação é movimento, é vida, é mudança. (...) Logo, educar tem que ver com o acto de dinâmica, de criatividade, de construção, de mudança e desenvolvimento.”

2.3- A importância de brincar ao jogo simbólico

Brincar é uma das ações mais importantes da infância. Para Sousa (1980, p.11) “brincar é a actividade mais séria e mais importante da vida da criança”, ou seja, uma criança que não realize esta ação coloca em risco o equilíbrio do seu desenvolvimento nos mais variados níveis. Segundo Cordeiro (2015, p.329) “brincar é a assim a sua principal função e será através da brincadeira espontânea ou do jogo mais estruturado (...) que aprenderá a utilizar uma linguagem e comunicação cada vez mais simbólicas, organizadas e amplas”. O mesmo autor refere que é através desta ação que as crianças conseguem adquirir mais facilmente conhecimentos, gerir e equilibrar as emoções em caso de situações mais difíceis. No entendimento de Silva, et.al. (2016, p.105) o termo brincar é “a atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração.”

A criança, ao estar a brincar, alcança patamares de criatividade que lhe permitem resolver problemas simples ou complexos consoante os contextos e grupos em que está envolvida. Pela perspectiva de Vasques (2014, p. 161) a criatividade é como uma “grande obreira da nossa adaptação à vida, na medida em que nos permite transformar, de uma forma singular e pessoal, as propostas e os desafios que se nos vão colocando pela frente (...)” Cordeiro (2015, p. 330) alerta que a “criatividade não deve ser confundida com talento, inteligência ou capacidades cognitivas”. Cabe ao educador proporcionar momentos que auxiliem o desenvolvimento da criatividade, nomeadamente durante o jogo dramático e em outros momentos da vida da criança. Conforme Kowalski (2020, p.11), “Aprende-se

a ser criativo, criando; a ser expressivo expressando-se; a fruir, fruindo; a comunicar, comunicando”.

De todas as formas de expressão dramática, o jogo é a “ferramenta” mais utilizada pela criança para exprimir o que para si própria é importante. Como enuncia Sousa (1980, p.11) a criança “vive a sua imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provando a si própria as suas capacidades de transformação e de imaginar outra ou noutras situações.” É através do jogo “faz-de-conta” que a criança conquista a sua autonomia e constrói o seu carácter. Através da representação, a criança aprende esquemas de funcionamento que serão necessários durante o seu crescimento e desenvolvimento futuro. A criança, ao vivenciar a experiência, consegue desempenhar dois papéis intrínsecos à ação, nomeadamente atriz e espetadora.

Para Avó (1999) a criança, ao jogar, demonstra a imagem mental das coisas que percebe, isto é, evoca objetos ou pessoas que não estão presentes na ação, bem como utiliza símbolos ou sinais que representam uma determinada situação. Nas palavras do autor (1999, p.77) o «faz-de-conta» como “espantosa habilidade», em que através dela consegue “recriar ambientes com bastante pormenor (por exemplo, a casinha das bonecas, as lojas), imitar personagens do mundo dos adultos (por exemplo, brincar aos médicos, aos polícias e ladrões, aos palhaços) e revive situações do quotidiano (por exemplo, ida à praia e ao jardim zoológico).”

No período da infância, a imitação e a representação não surgem no imediato, existe um processo gradual. Na primeira instância da infância a criança começa por imitar e representar sinais característicos das pessoas com que estão ligadas regularmente (normalmente pessoas do meio familiar mais próximo, com um maior laço afetivo). É a chamada “imitação afetiva” (Sousa, 2003). Mais tarde, as crianças apercebem-se que os seus familiares não possuem determinadas características e poderes que julgavam ter, quebrando-se o eu prestígio e induzindo as crianças a novas imitações (coisas e animais). É a chamada “imitação compensatória”. Avó (1999, p.78) corrobora esta ideia, referindo que existe uma fase inicial em que a criança “vive num mundo em que tudo aquilo que é percebido é intuitivamente aceite como real. Um mundo de magia em que a imagem mental das coisas prevalece sobre a realidade”. A par desta situação emerge a “imitação fantasiada”, a “imitação simples”, a “imitação com mímica”, a imitação sem palavras” que se vai aperfeiçoando consoante a evolução pessoal e social (Sousa, 2003, p.41).

Quando a criança faz jogos exploratórios, os jogos dramáticos e as dramatizações estão inteiramente a emergir valores, emoções e atitudes. Na visão de Kowalski (2020, p.18) realça-se

“cooperação, respeito, justiça, sentido crítico, sensibilidade, curiosidade, aceitação, reconhecimento, empenho, empatia, responsabilidade, desafio, auto-estima, prazer, alegria, tristeza, excitação, calma, frustração, entusiasmo, revolta, entre outros...”

Por fim, importa salientar a importância que o jogo assume no desenvolvimento da criança. Conforme Cordeiro (2015, p.331), “o jogo imaginativo [é] um dos grandes pilares” na educação de infância” uma vez que é um momento de fascínio, de admiração e de capacidade para atingir todos os lugares e limites do imaginário. Ao jogar, a criança “sente-se poderosa porque pode ser quem quer” (idem).

2.4- Área da casinha como espaço de aprendizagem no jogo simbólico

No jardim de infância, a organização do espaço educativo torna-se essencial para a plena inserção da criança na rotina diária. A sala subdividida em áreas de interesse permite “à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83). Todo o espaço dedicado às crianças deve ser criado e organizado tendo por base fatores como a segurança, o bem-estar, a adequação à faixa etária, a pertinência e finalidade dos objetos e materiais disponíveis e o superior interesse do grupo de crianças. Nesta perspetiva Silva, et.al. (2016, p.26) realçam que a “organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização”.

A área da casinha é por excelência uma das áreas de eleição do grupo de crianças uma vez que este é um espaço que permite a criatividade, a imaginação, a interação entre o grupo de crianças. A estética e a dinâmica da área da casinha devem ser pensadas de forma a envolver as crianças num mundo imaginário que permita a expressão de emoções, sentimentos, ideias ou competências em convivência social ou individual. O educador deve estar atento aos sinais que as crianças transmitem para eventualmente repor ou modificar objetos/materiais dentro da mesma área, dando voz e realçando o superior interesse das crianças. Tal como refere Cordeiro (2015, p. 34) “a capacidade de a criança

conseguir transformar um objecto tão simples, como uma anódina caixa, em coisas tão complexas como um carro (...) é uma aquisição muito importante, porque o desejo se pode transformar em realidade, através das imagens mentais (...)", os objetos ganham personalidade.

Neste sentido, Hohmann e Weikart (2011) na área da casinha poderão existir brincadeiras de carácter individual ou social que impliquem a cooperação e interajuda dos participantes. Não existem regras ou habilidades específicas para brincar nesta área de interesse. Muitas vezes, existem crianças que dedicam o tempo a realizar ações rotineiras do quotidiano familiar. Segundo os mesmos autores (2011, p.187), "mexendo, enchendo, despejando, agitando, misturando, enrolando, dobrando, abotoando, fechando, escovando, vestindo e despiando roupas" são ações concretizadas frequentemente. Nesta fase "As crianças podem imitar a atividade de cozinha que viram em casa ou fingir que estão a alimentar um animal de peluche ou uma boneca" (idem). Para Oliveira-Formosinho (2013, p.84), a casinha pode proporcionar momentos em que as crianças criem e recriem dos seus próprios momentos, isto é, "a criança que vai para a área da casa está imersa na vida familiar, através da perspectiva de uma mãe de família, irmã ou dona de casa." Para Cordeiro (2015, p.333) torna-se essencial,

"Para além dos brinquedos e jogos (...) ter uma «caixa de cangalhada» onde se guarda uma representação dos itens do dia-a-dia, desde panelas e fogões a talheres e camas, telefones e telemóveis (...) a nossa casa tem de ir, devidamente representada, para dentro dessa caixa. (...)."

Conforme Niza (2013), na casinha, as crianças devem ter ao seu dispor um conjunto de objetos como arcas para guardar roupas e adereços para auxiliar na composição das personagens da atividade imaginativa do faz-de-conta e nos seus "projetos de representação dramática." A área da casinha, enquanto espaço revelador de comportamentos singulares da vida quotidiana, é um espaço de liberdade para representar todo o tipo de profissões, ações ou atitudes. É um espaço em que os estereótipos devem ser esquecidos e desvalorizados, porque qualquer pessoa pode exercer o papel simbólico sem julgamentos alheios. Sousa (2003, p.22) refere que quando a criança brinca "ela está a jogar, a efetuar uma ação lúdica apenas pelo prazer que isso lhe dá, pela satisfação em expressar por este modo as suas ações, pelos sentimentos de alegria e de felicidade que sente na realização deste acto em si."

2.5- As emoções na infância

Gleitman, Fridlund e Reisberg (2011) defendem que foi o psicólogo William James (1890) quem questionou a comunidade sobre o verdadeiro significado das emoções. Segundo Céspedes (2014, p.36) as emoções são “o resultado do processamento realizado pelas estruturas da vida emocional no que diz respeito às alterações corporais que ocorrem face a alterações internas e/ou externas.” Para a mesma autora, as emoções estão presentes desde o início da vida humana (desde o primeiro trimestre de vida intrauterina). Quando o bebê nasce os ruídos, as luzes, os sons, os odores e as temperaturas manifestam-se pelas emoções primárias que irão acompanhá-lo ao longo da vida. Com o passar dos anos, as emoções vão-se ajustando ao tempo, ao espaço e aos intervenientes do meio.

Goleman (2019, p.302) defende a emoção como

“uma agitação ou perturbação do espírito, sentimento, paixão (...) qualquer estado mental exercitado ou veemente (...) “um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões, variações, mutações e tonalidades. Na realidade, há muitos mais subtilezas de emoções do que nós temos palavras para descrevê-las.”

Doron e Parot (2001, p. 270) definem a emoção como sendo “um estado particular de um organismo que sobrevém em condições bem definidas (uma situação dita emocional), acompanhado de uma experiência subjetiva e de manifestações somáticas e viscerais”.

Para Damásio (2003, p. 28-53) as emoções são

“ações ou movimentos, muitos deles públicos, visíveis para os outros na medida em que ocorrem na face, na voz, em comportamentos específicos. (...) estímulo emocionalmente competente, caracterizando-se por um conjunto de reações químicas e neuronais específicas.”

Cardeira (2012, p.2) refere que “as emoções ocorrem por interação com o meio circundante, ou seja, através da socialização.” Geaves e Bradberry (2020, p.18) declaram que o desafio é lidar com as nossas emoções, uma vez que “tudo o que vemos, cheiramos, ouvimos, saboreamos e tocamos viaja pelo nosso corpo sob a forma de sinais elétricos.” Os sinais passam de célula para célula até chegarem ao cérebro. Ao longo deste processo, passam pelo sistema límbico (local onde são geradas as emoções), o que “faz com que experienciamos as coisas emocionalmente antes da razão poder entrar em ação (...) a área

racional do cérebro (a sua parte frontal) não consegue travar a emoção «sentida» pelo sistema límbico, mas as duas áreas influenciam-se e mantêm uma comunicação” (idem).

Na perspetiva de Céspedes (2014), a resposta que o corpo emite pode estar relacionado com experiências e memórias (emoção). Ao longo do crescimento da criança as emoções vão tornando-se “consistentes” e começam a construir-se esquemas emocionais automaticamente acompanhados pelos sentimentos. Desde os primeiros anos de vida, as crianças conseguem expressar as suas emoções sem serem detentoras do seu significado. As emoções tornam-se um dos fatores primordiais da sociabilidade do ser humano e constituem-se como um dos mecanismos mais fortes para a sustentabilidade de decisões, comportamentos e ações ao longo da vida.

As emoções ficam registadas num “(...) relatório emocional (...) pelo facto de ir ficando gravado nos nossos nervos como tendências inatas e automáticas do coração humano [...] são essencialmente, impulsos para agir (...)” (Goleman, 2019, p.20). Magalhães (2013) acrescenta que as emoções são uma resposta automática, intensa e rápida que pode ser consciente ou inconsciente perante um estímulo (e impulso neuronal) que contrai o organismo a agir.

Palha (2016) menciona que, se o ser humano não vivesse com emoções, seria um desastre e um perigo para a sociedade. Defende que deve existir uma valorização das emoções e uma necessidade de pensar nas emoções como um bem da vida humana. A autora acrescenta a ideia de “polarização” das emoções, argumentando que cada emoção tem as suas próprias especificidades e a sua descodificação será importante para aprender a realizar a gestão emocional.

Goleman (2019) apresenta 8 emoções: Ira, Tristeza, Medo, Prazer, Surpresa, Aversão e Vergonha e todas se identificam em gestos, ações, palavras, expressões: i) **Ira** apresenta-se através da fúria, ultraje, ressentimento, aborrecimento, irritabilidade. No seu extremo, pode surgir como ódio e violência patológicos; ii) a **Tristeza** é representada pela dor, desalento, pena, desânimo, melancolia, solidão, desespero. Em caso extremo pode manifestar-se numa depressão profunda; iii) o **Medo** é evidente quando existem sinais de ansiedade, nervosismo, preocupação, receio, precaução, desconfiança, pavor, horror e terror. Em casos de patologia, poderá estar presente na fobia ou pânico; iv) o **Prazer** apresenta-se através da felicidade, alegria, satisfação, orgulho, êxtase, euforia,

bom humor e entusiasmo; v) o **Amor** identifica-se pela amizade, confiança, bondade, afinidade, adoração ou aceitação e fascínio; vi) a **Surpresa** caracteriza-se pelo espanto, choque, assombro e admiração; vii) a **Aversão** realça-se através da troça, repugnância, nojo, desgosto, desdém, desprezo ou repulsa; viii) a **Vergonha** está presente na culpa, desgosto, humilhação e arrependimento.

Bisquerra (2003) defende as emoções como um paralelismo entre o prazer e desprazer. Para o mesmo existe quatro grupos de emoções atendendo às circunstâncias que afetam o individuo, tais como: i) **emoções negativas**- consideradas como emoções desagradáveis vivenciadas pelo individuo quando não consegue alcançar o objetivo desejado, perda ou ameaça. Neste registo encontra-se a ira, o medo, ansiedade, tristeza, vergonha e aversão; ii) **emoções positivas**- consideradas como emoções agradáveis. Neste registo encontra-se a alegria, humor, amor e felicidade; iii) **emoções ambíguas**- emoções sem determinação concreta, tendo o valor de positivas ou negativas ou ambas consoante a situação. Neste registo encontra-se a surpresa, esperança e compaixão; iv) **emoções estéticas**- emoções originadas pelas manifestações artísticas que podem ser positivas ou negativas, manifestadas através de meio artístico como pintura, teatro, dança (...).

2.5.1- Emoções, jogo simbólico e o papel do educador de infância

“O jogo, especialmente na versão de faz-de-conta, oposição e limite, e porventura também com os fatores sorte e azar, ajudam a expressar e lidar com os sentimentos. A teatralização das brincadeiras é uma forma da criança poder sentir-se livre para expressar o que sente.”
(Cordeiro, 2015, p.336)

O jogo simbólico na área da casinha poderá tornar-se um mecanismo para auxiliar as crianças a expressar as suas emoções e sentimentos de forma ativa, individual ou social. Se o desenvolvimento da gestão emocional for praticado desde tenra idade, mais fácil será a adoção de comportamentos interiores e exteriores face à emoção perante a situação vivenciada. Ou seja, como relaciona Goleman (2019, p.18) “as nossas emoções, afirmam, guiam-nos quando temos de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para deixarem apenas a cargo do intelecto, perigo, grandes desgostos (...), cada emoção representa uma diferente predisposição para a ação.”

Como refere, Céspedes (2014), a criança para libertar a sua emoção utiliza os mecanismos de exploração verbal como a linguagem ou os mecanismos de exploração não verbal, nomeadamente as expressões corporais ou vocalizações. Neste sentido, é essencial que o educador tenha a plena consciência que as crianças são o reflexo do mundo que as rodeia, que as atitudes são o espelho do que vê, ouve e sente.

Para Palha (2016), o desprezo das emoções infantis é um dos fatores preocupantes da educação de infância. Muitas vezes, quando desvalorizamos o sentimento da criança numa situação de tristeza ou frustração, e verbalizamos “Não chores!” ou “Já passa!” esquecemo-nos do peso que a nossa exclamação poderá ter para a criança. Estas duas expressões de negação traduzem a desvalorização da emoção que está presente. Ou seja, para a construção de uma gestão emocional equilibrada é necessário que as crianças sintam e manifestem através de gestos, sons ou atitudes a emoção que estão a vivenciar. O papel dos intervenientes educacionais será de apoio à emoção de forma a reorganizar o pensamento e expressar o que sente verdadeiramente. Os adultos têm o desafio acrescido de ajudar a criança a compreender e controlar-se emocionalmente. Este processo de autorregulação assenta na utilização de estratégias automáticas e conscientes que, por sua vez, influenciam os sentimentos e os comportamentos. Expressar-se, regular-se e conhecer-se emocionalmente são competências essenciais para o sucesso do ser humano.

Nesta perspetiva, Cordeiro (2015) menciona um exemplo concreto. No seu entendimento não é benéfico dizer à criança “Não tenhas medo!” perante uma situação que à partida a criança demonstra aversão ou desconforto. Nesta situação, o adulto deverá transmitir-lhe segurança e confiança para que a criança consiga disponibilizar-se para ultrapassar a angústia e adotar estratégias de solução emocional.

Durante as brincadeiras na área da casinha muitas são as emoções que tomam partido no jogo simbólico, emoções essas que podem traduzir-se em bem-estar geral ou, em contrapartida, em ambientes de frustração, ansiedade ou de desacato. Será necessário que o educador de infância se disponibilize para auxiliar na gestão emocional do grupo de crianças nos vários momentos. Isto é, perante um conflito de grupo será importante a intervenção do educador de forma estabelecer o equilíbrio novamente e consciencializar as crianças pelas atitudes que realizam. Por outro lado, se existir um ambiente rico em serenidade deverá valorizar as crianças que gerem as suas emoções de forma fluída sem

intervenção. E, ainda, utilizar momentos da rotina diária, como o momento de partilha em grupo, para conversar sobre as emoções vivenciadas durante a brincadeira livre ou orientada. Céspedes (2014) destaca a importância da descodificação do problema, a compreensão e análise do comportamento e atitudes das crianças face a uma determinada situação. Julgar a criança não deverá fazer parte da sequência, mas sim tomar decisões que auxiliem o crescimento emocional e a reflexão sobre as suas próprias emoções.

Contudo, a educação pelas emoções das crianças só terá efeito se os profissionais de educação forem emocionalmente sólidos, hábeis na arte de criar ambientes saudáveis do ponto de vista emocional. Só educadores emocionalmente sólidos contribuem para o crescimento de seres humanos bem-sucedidos e capazes de alcançar um determinado objetivo com equilíbrio emocional. Assim, é primordial que o educador adote uma postura de abrigo para a criança transmitindo-lhes segurança e permitindo-lhe expandir toda a sua personalidade sem receios. Cordeiro (2015,p.224) defende que é importante questionar regularmente as crianças “Como é que te sentes?” Esta questão poderá levar a uma comunicação entre criança-adulto que fará a criança perceber “(...) o momento apropriado de transmitir a informação e como a transmitir.”

3- Metodologia de Investigação

Neste tópico apresenta-se a metodologia utilizada para a concretização do estudo. Dão-se a conhecer as opções metodológicas, o contexto e os participantes e identificam-se as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados e o procedimento.

3.1- Opções Metodológicas

Coutinho (2013) afirma que a investigação é uma atividade de natureza cognitiva que é sustentada pelo processo sistemático e flexível. Tem como objetivo a averiguação para explicar e compreender os fenómenos sociais e possibilita a reflexão e problematização do que acontece na realidade (para futuras discussões, debates e construção de novas ideias ou conceções). Considerando esta ideia, o presente estudo segue uma metodologia de carácter qualitativo (com evidência quantificáveis) e eminentemente descritivo. Procura descrever e analisar os dados obtidos, assentando “(...) numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto “natural” (...) em que se

desenvolve e procurando atingir a sua “compreensão” através de processos inferenciais e indutivos” (Amado, 2017, p.43). Para Silva e Dixe (2020), o principal objetivo da metodologia qualitativa é apresentar uma experiência ou problema de forma descritiva, passando por 5 etapas: 1) *definição do problema* com a apresentação descritiva e apelativa suscitando interesse ao leitor; 2) *questão de investigação* geral, de forma a descrever com clareza o tipo de estudo a desenvolver; 3) *objetivos*, para identificar “aquilo” que pretende investigar; 4) *metodologia* em que o investigador deverá definir o local/contexto onde decorrerá a recolha de dados, os participantes, a forma de seleção e estratégias assumidas e 5) *recolha de dados/tratamento de dados/análise de dados*, onde se evidenciam estes três passos.

Assim, no âmbito da Prática Pedagógica no Jardim de Infância II, na *sala B*, procurámos responder à seguinte questão: “Quais as emoções que vão *emergindo* durante o jogo simbólico na área da casinha com crianças com idades entre os 3 e os 6 anos de idade?”. Para a prossecução deste estudo definiram-se como objetivos *i)* identificar as representações simbólicas realizadas pelas crianças durante o jogo simbólico na área da casinha; *ii)* reconhecer as emoções emergentes nas representações simbólicas das crianças; *iii)* refletir sobre a expressão dramática enquanto vetor da expressão emocional das crianças.

3.2- Contexto e Participantes

O presente estudo desenvolveu-se numa instituição de educação pré-escolar pertencente à rede pública (Leiria), no ano letivo de 2019/2020. O contexto de investigação situa-se na *sala B* destinada a um grupo de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Estas crianças contavam com uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. A *sala B* era um espaço amplo, subdividido em áreas de interesse, uma zona de tapete, mesas e cadeiras que apoiavam as atividades pedagógicas/livres com possibilidade de todas as crianças se sentarem. A sala tinha uma porta de acesso à casa de banho partilhada com a sala A, à entrada da instituição, com acesso à rua e ao refeitório.

Assumindo-se a regra definida pela educadora de três ou quatro participantes na área da casinha, os participantes deste estudo foram todas as crianças que livremente escolheram a área da casinha para a sua brincadeira livre. No total de dezassete crianças, sete crianças

do sexo feminino e dez crianças do sexo masculino, foram alvo de observação durante o momento de brincadeira livre na área da casinha: oito crianças tinham três anos (quatro meninas e quatro meninos), três crianças tinham quatro anos (dois meninos e uma menina), e por fim, seis crianças tinham cinco anos (duas meninas e quatro meninos).

Em relação ao desenvolvimento e aprendizagem do grupo de cinco anos, crianças L., A.P., FI., M.L., E. e P., demonstravam ser participativos, cooperativos, disposto a escutar e muito curiosos. A interajuda (com pares e adultos) fazia parte da sua identidade. Em relação ao domínio motor, o grupo de crianças apresentava comportamentos expectáveis para a sua faixa etária, evidenciando as habilidades motoras fundamentais (habilidades de estabilidade - equilíbrio num só pé ou equilíbrio em cima de um objeto; habilidades locomotoras - caminhar, correr, saltar em determinadas alturas e distâncias ou saltar com alternância de pés; habilidades manipulativas - lançar uma bola, amparar um objeto, pontapear e lançar uma bola). Em relação ao domínio cognitivo-linguístico o grupo apresentava capacidade para comunicar, explicitar acontecimentos e recontar histórias utilizando um vocabulário coerente. A dimensão psicossocial estava evidenciada pela sensibilidade afetiva para com os seus pares e adultos. A ansiedade ou frustração só se realçava em alguns momentos de separação com as suas famílias ou em momentos de brincadeira livre.

O grupo de quatro crianças com quatro anos, crianças X., C., e F caracterizava-se pelo seu espírito de exploração. Verdadeiros aventureiros, a procura de novos conhecimentos encontrava-se visível na comunicação com as outras crianças e adultos diariamente. Em relação ao desenvolvimento do domínio motor o grupo apresentava habilidades motoras fundamentais espectáveis para a faixa etária (habilidade de estabilidade - equilíbrio em cima de um determinado objeto ou corda; na habilidade locomotora - correr, saltar. Revelavam alguma dificuldade em saltar de pés juntos por cima de um objeto; habilidades manipulativas - facilidade em fazer lançamentos com bolas ou balões, sendo que a receção de objetos estava ainda em processo de aquisição). No domínio cognitivo-linguístico o grupo apresentava uma comunicação fluente, contudo em processo de aquisição a nível expressarão de acontecimentos ou ideias lógicas. A dimensão psicossocial estava equiparada ao grupo dos cinco anos, pela afetividade e sensibilidade para auxiliar as restantes crianças, contudo existiam momentos de frustração nas brincadeiras livres ou orientadas com os seus pares (como, por exemplo, na partilha de objetos ou interação nos baloiços do parque exterior).

Por último, o grupo de sete crianças com três anos: V., K., D., R., S. LA., M., e A. demonstrava-se curioso, bem-disposto e interessado. O egocentrismo estava presente no decorrer da rotina diária principalmente em momentos de brincadeira livre com os seus pares. Em relação ao domínio motor o grupo de crianças conseguia realizar algumas das habilidades motoras fundamentais, tais como correr, caminhar e saltar com pés juntos. Durante os momentos no exterior ou durante a dinâmica de expressão motora o grupo tendia a imitar ações das crianças mais velhas, tais como saltar num só pé, andar por cima de um determinado objeto sem cair. Em relação ao domínio cognitivo-linguístico o grupo estava em processo de aquisição da comunicação da oralidade, contudo conseguia verbalizar algumas palavras (quando não conseguiam, tentavam explicitar-se com gestos). Neste grupo, havia dias em que o momento de acolhimento era difícil, isto é, no momento de separação das suas famílias. O adulto (educador, auxiliares de ação educativa ou mestrandas) tinha de auxiliar e confortar as crianças para que a frustração fosse menos intensa.

3.3- Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Como técnicas de recolha de dados recorreu-se à observação participante com registo videográfico e à entrevista semiestruturada. A observação tornou-se essencial para a concretização do estudo uma vez que possibilitou ao investigador a envolvimento no contexto que estava a realizar o estudo e o relacionamento com o grupo, podendo fazer parte do mesmo (Coutinho, 2013).

Como estratégia de apoio à observação, recorreu-se à gravação audiovisual (com o apoio da máquina fotográfica) que possibilitou o registo de acontecimentos concretos e, *a posteriori*, a análise de conteúdo, de forma a organizar a informação recolhida e clarificar “(...) o conteúdo profundo, o significado verdadeiro.” (Sousa, 2009, p.267).

A entrevista semiestruturada surgiu como complemento de confirmação e/ou refutação para os dados obtidos no registo videográfico. Para Coutinho (2001, p.291) este instrumento tem como finalidade a explicação do ponto de vista dos participantes “como pensam, interpretam ou explicam o seu comportamento no contexto natural em estudo”. Esta entrevista, realizada com os participantes, estava organizada de forma a que estes respondessem às seguintes questões: “Qual a brincadeira? ou O que estavam a brincar?”; “Qual a ação de cada um? e “Como se sentiram?”.

3.4- Procedimentos

Para a concretização deste estudo foi crucial, numa primeira fase, realizar uma investigação de carácter teórico acerca da expressão dramática, jogo simbólico e das emoções na infância. Através dessa pesquisa, foi possível definir a questão de investigação, os objetivos, os participantes, os instrumentos para a recolha e análise de dados. Pela possibilidade de todas as crianças fazerem parte do estudo, solicitou-se a autorização dos encarregados de educação de cada criança e da educadora-cooperante para a realização dos registos videográficos (Anexo VIII). Com o consentimento das famílias (todas, exceto da família da criança W.), iniciou-se o processo de recolha de dados, definindo-se as datas e os tempos para os momentos de observação. De referir que no caso da criança que não possuía autorização para participar no estudo quisesse brincar na área da casinha, não seria excluída da ação, mas não iria ser recolhida a informação nesse momento.

Estipulou-se com a educadora cooperante e com o par de Prática Pedagógica que a recolha de dados seria na semana em que o meu par pedagógico estava a intervir, no horário destinado à brincadeira livre nas áreas de interesse da sala de atividades, nomeadamente por volta das 14h30. Inicialmente definiram-se as semanas de 12 a 15 de novembro e 25 a 29 de novembro para a recolha de dados, contudo, nos dias 11, 14 e 15 de novembro de 2019 não foi possível realizar a recolha de dados pela participação da criança W. A tabela 1 identifica os registos videográficos (com as respetivas dias/horas, duração e intervenientes na ação) realizados.

N.º de Vídeos	Semana/Horário da recolha de dados	Crianças observadas	Duração do vídeo
Vídeo 1	12/11/2019 (terça-feira) - 14h45	Crianças: V. (3 anos); K. (3 anos); L. (5 anos).	00:05:00 min.
Vídeo 2	13/11/2019 (quarta-feira) - 14h30	Crianças: AP. (5 anos); FI. (5 anos) e ML. (5 anos).	00:05:00 min.
Vídeo 3	25/11/2019 (segunda-Feira) - 14h42	Crianças: R. (3 anos); D. (3 anos); X.(4 anos) e V. (3 anos).	00:05:00 min.
Vídeo 4	26/11/2019 (terça-feira) - 14h50h	Crianças: S. (3 anos); C. (4 anos) e A. (3 anos).	00:05:00 min.
Vídeo 5	27/11/2019 (quarta-feira) - 14h21h	Crianças: E. (5 anos); ML. (5 anos); P. (5 anos) e L. (3 anos).	00:05:00 min.
Vídeo 6	28/11/2019 (quinta-Feira) - 14h26h	Crianças: M. (3 anos); K. (3 anos) e F. (4 anos).	00:05:00 min.
Total de Minutos	-	-	00:30:00 min

Tabela1- Esquematização da recolha de dados finais.

Como evidência a tabela anterior, concretizaram-se 6 registos videográficos com a duração total de 30 minutos, sendo a duração de cada registo de cinco minutos. Em cada momento de recolha de dados participaram três ou quatro crianças.

Para a concretização do estudo numa primeira fase, procedeu-se à recolha de dados com o instrumento videográfico. Numa segunda fase, no final do momento brincadeira livre na área da casinha realizou-se a entrevista semiestruturada às crianças envolvidas na brincadeira, não havendo preocupação em registar a duração deste momento. Realizada a recolha de dados, procedeu-se à transcrição do registo videográfico e da entrevista semiestruturada. Posteriormente, o registo videográfico foi sujeito a uma análise de conteúdo e as entrevistas analisadas descritivamente.

Para a análise dos dados, definiram-se 2 categorias principais: representações simbólicas e emoções (emergentes ao longo da brincadeira livre na área da casinha). Para a 1.^a categoria “Representações simbólicas”, encontraram-se 2 subcategorias: papéis sociais e representações sociais e para a 2.^a categoria “Emoções”, assumiram-se as 8 emoções defendidas pelo autor Goleman (2019) como subcategorias (tabela 2).

Categorias	Subcategorias	Descrição
Representações simbólicas	Papeis sociais	As crianças representam simbolicamente papéis sociais ao longo da brincadeira livre. Assumem-se personagens reais ou fictícias com ou sem diálogo com os seus pares. Sousa, A. (2003) defende que na infância emerge vários tipos de imitações (fantasiada, simples, mímica ou sem palavras) que vão se aperfeiçoando ao longo da evolução pessoal e social da criança.
	Representações do quotidiano	Considerou-se as representações dramática do quotidiano, em que as crianças reproduzem ações domésticas, sociais ou culturais com os seus pares. Como enuncia Avo, A. (1999) na infância as crianças imitam personagens, revivem e representam situações quotidianas.
Emoções	Ira	Considera-se expressões faciais e corporais que enunciem “fúria, indignação ou aborrecimento (...)”
	Tristeza	Considera-se expressões faciais e corporais (olhar entristecido, olhos a lagrimar, boca contraída) que enunciem “Dor, pena, desânimo ou solidão (...)”
	Medo	Considera-se expressões faciais e corporais (olhos arregalados, mãos abertas junto ao peito, boca aberta) que enunciem “ansiedade, nervosismo, preocupação (...)”
	Prazer	Considera-se expressões faciais e corporais (olhos brilhantes, sorrisos, gargalhadas, saltos) que enunciem “felicidade, alegria, satisfação, divertimento (...)”
	Amor	Considera-se expressões faciais e corporais (abraços, beijos, carinhos, olhar ternurento, mãos dadas) que enunciem “amizade, aceitação, bondade, adoração (...)”
	Surpresa	Considera-se expressões faciais e corporais (olhos e boca aberta, sobranceiras alteadas, corpo paralisado) que enunciem “espanto, choque, admiração (...)”
	Aversão	Considera-se expressões faciais e corporais (olhos/nariz e boca contraídos, ombros/corpo encolhido/s) que enunciem “nojo, troça ou desprezo (...)”
	Vergonha	Considera-se expressões faciais e corporais (olhos quase fechados, boca serrada, sobranceiras contraídas, postura curvada) que enunciem “culpa, embaraço, humilhação (...)”

Tabela 2- Categoria/subcategoria de análise

De referir que para a análise de conteúdo, assumiu-se um esquema de cores: a categoria “representações simbólicas” apresenta a cor azul-escuro para a subcategoria “papéis sociais” e a cor verde-escuro para a subcategoria “representações do quotidiano”; a categoria “emoções” esquematiza-se por Ira | cor azul; Tristeza | amarelo; Medo | Preto; Prazer | cor-de-rosa; Amor |vermelho; Surpresa | Verde; Aversão | cor-de-laranja e Vergonha | roxo (Anexo X).

Por fim, para uma melhor compreensão das interações ocorridas durante as representações simbólicas na área da casinha (para possibilitar uma maior visibilidade das ações durante o processamento da análise de dados), elaborou-se um esboço da área da casinha com registo fotográfico (Anexo IX)

3.5- Apresentação e Discussão de resultados

Os dados recolhidos sobre as emoções que foram emergindo durante as representações simbólicas na área da casinha foram identificados, quantificados e organizados em quadros/tabelas que se encontram disponíveis no anexo X.

Recorda-se que os dados recolhidos correspondem à transcrição de 6 vídeos e revelam a participação de dezassete crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

De seguida apresentam-se os resultados (quantitativos) relativos à categoria “representações simbólicas”, dando a conhecer as evidências das subcategorias “representação de papéis sociais” e “representação de ações do quotidiano” (Gráfico 1).

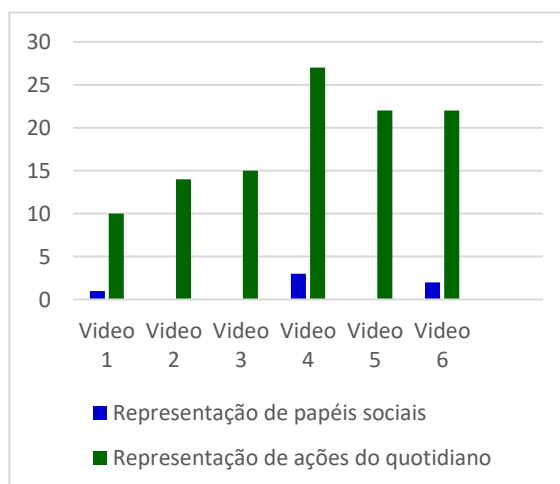


Gráfico 1- Análise dos papéis sociais face às ações do quotidiano.

Depois de transcritos e analisados os dados, procedeu-se à sua compilação num gráfico de barras de forma a explicitar o número de evidências das “representações de papéis sociais” como das “representações de ações no quotidiano” (subcategorias de “representações simbólicas”). Ao analisar o gráfico 1 constata-se que apenas nos vídeos 1 (1 evidência), 4 (3 evidências) e 6 (2 evidências) se identificam evidências de representação de papéis sociais: A criança A. (3 anos) “abraça o bebé e embala-o ao seu colo, cantando uma canção em voz baixinha.” (vídeo 4); a criança M. (3 anos) “vira a cabeça para o lado e recusa a comida que K. (3 anos) lhe está a oferecer. Enquanto isso, a criança F. (4 anos) diz “Abre a boca!” (vídeo 6). Durante a conversa com a criança F. (5 anos) após o momento 2 (vídeo 2), ela afirma que esteve “A brincar aos pais e às filhas (...)” e a criança AP. (5 anos), diz estivemos “A comer comida ... com a família!”. No momento 3 (vídeo 3), a criança X. (4 anos) assegura que estavam a brincar “O pai e às mães!”, e a criança V. (3 anos) confirma que era “o pai e a mamã.” A criança R. (3 anos), diz “Pai e mãe aqui!”. Assim, apesar de nos momentos registados (vídeos 2, 3 e 5) não se encontrarem evidências de representação de papéis sociais (mãe, pai, filho), há evidências de que efetivamente houve este tipo de representação.

No que se refere às representações de ações da vida do quotidiano, os resultados revelam evidências em todos os momentos de registo: vídeo 1 (10 evidências), vídeo 2 (13 evidências), vídeo 3 (15 evidências), vídeo 4 (27 evidências) e o vídeo 5 (23 evidências) e vídeo 6 (23 evidências). Esta diversidade de quantidade de evidências pode ser influenciada pela idade cronológica das crianças envolvidas na brincadeira, pela hora de recolha de dados, pelas características e experiências pessoais das crianças envolvidas na brincadeira. Face à diversidade de representações da vida quotidiana, sentiu-se necessidade de identificar e nomear cada ação. Depois deste exercício, considerou-se pertinente verificar a existência (ou não) de cada uma das ações em cada um dos momentos de recolha de dados. Os resultados (Tabela 3), ainda que rudimentares, permitem afirmar que a ação “cozinhar/servir/comer/beber” evidenciou uma regularidade ao longo dos 6 vídeos. A título de exemplo, no vídeo 1: “00:00:27- L. (5 anos) e V. (3 anos) preparam uma sandes com pão, tomate e carne, enquanto K. (3 anos) coloca o tacho e panela amarela em cima mesa.” (Anexo VII); no vídeo 6 “A criança F. (4 anos) dirige-se para a mesa da cozinha e verbaliza “Está aqui salada de fruta!”, e nesse instante K. (3 anos) agarra numa rodela de queijo e coloca-o na boca de M. (3 anos).” (Anexo VII).

Representação de Ações da vida quotidiana área da casinha	Video 1	Video 2	Video 3	Video 4	Video 5	Video 6	Total
Entrar e sair da casinha	X			X		X	3
Cozinhar/Servir/Comer/Beber	X	X	X	X	X	X	6
Lavar a fruta	X						1
Fazer chá, café e sumo	X	X		X		X	4
Limpar a casa com vassoura e pá	X		X		X		3
Lavar a louça					X		1
Telefonar		X	X	X			3
Costurar			X	X	X		3
Higienizar		X					1
Calçar e descalçar			X				1
Olhar ao espelho			X				1
Cuidar do bebé				X	X		2
Dobrar a roupa				X			1
Fotografar				X			1
Total	5	4	6	8	5	3	31

Tabela 3- Quantidade de representações de ações simbólicas do quotidiano no estudo.

As ações representativas de “Lavar a fruta” (vídeo 1), “Higienizar” (vídeo 2), “Dobrar a roupa” (vídeo 4), “Lavar a louça”(vídeo 5) ou “fotografar” (vídeo 4) apenas surgiram num só momento do processo de recolha de dados.

Estes resultados são corroborados por Cordeiro (2015) quando afirma que através dos jogos mentais as crianças transformam a realidade, atribuindo vida e personalidade a determinados objetos. A vontade de brincar ao faz de conta (brincar aos pais e às mães, por exemplo) vai ganhando força ao longo do crescimento da criança. “A ação criativa e imaginativa de inventar «coisas», histórias, assumir personagens fazem parte do desenvolvimento holístico da criança” (ibidem, 2015, p.35). Oliveira-Formosinho (2013) acredita que a criança durante o jogo simbólico representa a vida familiar e as suas características. Vigotsky (1970) e Bolton (1983) citados por Sousa (2003) referem que o jogo simbólico permite aceder ao pensamento abstrato da criança concebendo imaginativamente ações e objetos que não estão presentes na realidade. Bolton (1983) realça o valor que a representação simbólica: estimula o trabalho em grupo, desenvolve a capacidade de escuta, o respeito pelo outro, bem como desenvolve o sentido de liderança na democracia social.

Para Landier e Barret (1994) o jogo dramático impele para a ação total da criança. Envolve-a no tempo e no espaço, promove o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional, que se vai alterando e cruzando consoante as relações e inter-relações que vão sendo estabelecidas. Lopes (2011) confirma o jogo dramático como um dos objetivos basilares da educação de infância pela imersão total da criança em situações concretas e reais. Para Melo (2020) neste processo de brincar, existe uma multiplicidade de

expressões imprescindíveis na vida das crianças. Nesta sequência, Kowalsi (2020) evidencia competências que poderão ser desenvolvidas, estimuladas ou aprendidas durante estes momentos “livres/orientados”, tais como expressar, comunicar, interagir, fruir, imaginar, recriar ou representar.

A área da casinha assume um papel fulcral no jogo simbólico/dramático. Para Hohmann e Eikart (2011) durante o decorrer da brincadeira livre nesta área, a inexistência de regras ou habilidades específicas permite ao grupo de crianças/criança delinear estratégias para “viver” democraticamente aquele momento. As representações de ações da vida cotidiana espelham os padrões e vivências que os adultos próximos da criança defendem.

Na sequência da análise dos dados, constatou-se a presença de diversas emoções, conforme gráfico 2.

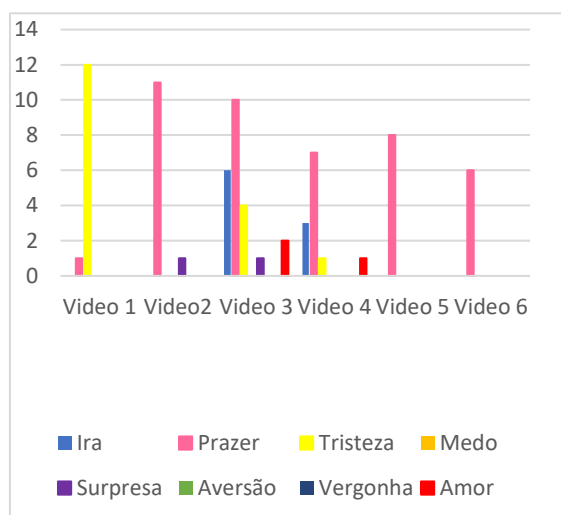


Gráfico 2- Quantidade de emoções nos momentos de brincadeira livre na área da casinha.

Os resultados obtidos permitem inferir a incidência de emoções durante o jogo simbólico na área da casinha com o grupo de crianças da *sala B*. Para facilitar a leitura visual, procedeu-se à colocação das tonalidades iguais à transcrição dos vídeos apresentados em anexo VII.

Analisando o gráfico, infere-se que a emoção “prazer” prevaleceu durante os 6 vídeos com valores 1 a 11 evidências. A título de exemplo, ficam os seguintes excertos:

- vídeo 1 “00:04:34- K. (3 anos) lava as mãos no lavatório do armário e sorri para L. (5 anos).”, vídeo 2 “00:00:15- ML. (5 anos) coloca a mão na boca enquanto dá gargalhadas num tom alto.”;

- vídeo 3 “00:02:13- A criança D. (3 anos) consegue encaixar o sapato no pé da criança V. (3 anos). Ao estar a realizar a ação emite uma expressão facial representativa de satisfação (olhos abertos, sobrancelhas altas e boca a emitir um sorriso).”;

- vídeo 4 “00:04:18- Enquanto isso, a criança S. (3 anos) começa a dar saltos acompanhadas de um sorriso extremo.”;

- vídeo 5 “00:00:40- “a criança E. coloca na boca um pedaço e mostra a L. (3 anos) que começa a dar gargalhadas ao observá-lo” e por fim, o vídeo 6 “00:04:15- As três crianças olham-se e riem-se.”

O “prazer” é reforçado nas respostas das crianças aquando das entrevistas. Após a recolha de dados do momento 1 (vídeo 1), L. (5 anos), afirma: “Eu estava bem (...)”; após a recolha do 2.º momento (vídeo 2), a criança ML. (5 anos), diz “ Eu gostei foi divertido.”; após o momento de recolha 4 (vídeo 4), a criança S. (3 anos), diz “Feliz.” E, ainda, após momento de recolha 6 (vídeo 6), a criança E. (5 anos), refere “Feliz. Eu ri-me.”

Os resultados revelam que as emoções medo, aversão e vergonha não foram visíveis nos momentos de recolha de dados (bem através do registo videográfico nem através das entrevistas realizadas às crianças).

As emoções tristeza, ira, amor e surpresa identificaram-se em quantidades diferentes. A tristeza e a ira surgem em três momentos de recolha de dados (vídeo 1,3,4). Estas emoções surgiram na representação de ações do quotidiano (jogo simbólico). Por exemplo, no vídeo n.º3 a emoção tristeza é evidenciada quando “Enquanto que descalça o sapato direito a criança V. (3 anos) olha para a mestranda com uma expressão facial preocupante (olhos ternurentos com a boca serrada), ou no vídeo n.º 4 quando “A criança A. (3 anos) responde com um olhar ternurento dirigindo-se para junto da criança S”.

As emoções que as crianças sentiram e demonstraram através das suas ações são confirmadas nas entrevistas semiestruturadas. Por exemplo, após o 1.º momento de recolha de dados (vídeo n.º1): a criança L. (5 anos), disse “Eu estava bem, mas a vivi

estava um pouquinho triste. Ela não queria comer.”, ao que a criança V. (3 anos) “Coloca a mão na boca e movimenta a cabeça para representar «sim».”

Como defende Céspedes (2014) as emoções são o resultado do processo emocional de cada indivíduo, que se traduz nas alterações corporais face a condições interiores e/ou exteriores. A mesma autora acrescenta que as emoções são reafirmadas no tempo e ajustadas ao tempo e ao espaço em conformidade com os intervenientes do meio do indivíduo. Para Goleman (2019) as emoções são impulsos para agir que são ativados a cada instância ao longo da vida.

Segundo Palha (2016), numa perspetiva reflexiva, as emoções são entendidas como uma ferramenta essencial para a convivência em sociedade - o nosso comportamento influencia o meio em nosso redor.

A criança, a brincar simbolicamente na área da casinha, vai assumindo o seu primeiro papel ativo na sociedade, assume-se como “cidadão” e cria situações, define regras ou ultrapassa desafios em concordância com o espaço, tempo ou condições envolventes. Para Cordeiro (2015), o jogo simbólico na versão «faz-de-conta», possibilita a expressão livre das emoções que ajudam a criança a sentir-se livre sem represálias ou adversidades dos adultos. É um momento em que a criança é o centro da sua ação. Assume-se, assim, que durante o jogo simbólico na área da casinha existe uma proliferação de emoções diversas que podem advir do fascínio do grupo pela área da casinha e pelo prazer na ação de “brincar ao faz-de-conta” com os seus pares. Essas variações emocionais serão despertadas por fatores internos e externos de cada criança e pela sua bagagem pessoal, social e cultural única e singular.

3.6- Limitações do estudo e considerações finais

Neste tópico apresentam-se as limitações e as considerações finais do estudo.

O presente estudo procurou responder à seguinte dúvida científica: “Quais as emoções que vão emergindo durante o jogo simbólico na área da casinha com crianças com idades entre os 3 e os 6 anos de idade?” e aos seguintes objetivos:

- i) identificar as representações simbólicas realizadas pelas crianças durante o jogo simbólico na área da casinha;

- ii) reconhecer as emoções emergentes nas representações simbólicas das crianças;
- iii) refletir sobre a expressão dramática enquanto vetor da expressão emocional das crianças.

Os resultados obtidos permitiram identificar papéis sociais e representações de ações do cotidiano a partir das representações simbólicas e compreender a importância da área da casinha o desenvolvimento da expressão emocional da(s) criança(s).

As representações de ações do cotidiano surgem em todas as brincadeiras livres realizadas na área da casinha nos diferentes momentos de observação, de forma verbal e/ou não verbal. As representações de papéis sociais, apesar de não terem sido evidentes em todos os momentos de observação, foram afirmadas nas entrevistas semiestruturadas realizadas com as crianças após a brincadeira. Estes resultados permitem afirmar que os participantes neste estudo foram portadores de capacidade expressiva e dramática.

A alegria foi a emoção que mais emergiu nas brincadeiras livres na área da casinha o que permite induzir o valor do jogo simbólico na expressão emocional da criança.

Os resultados encontrados permitem inferir a importância da área da casinha na construção da expressão simbólica/dramática e emocional. Através do corpo, com os pares e os objetos, a criança vai-se expressando e evidenciando as emoções que está a experimentar naquele momento.

Concretizado este estudo, identificam-se as suas limitações. A pouca experiência enquanto mestranda/investigadora para desenvolver o processo de recolha, análise e discussão de dados terá sido a maior limitação. A colocação da câmara fotográfica e dos gravadores suscitou provocações constantes (ao longo do processo surgiram percalços e incidentes momentâneos devido a condicionantes temporais e espaciais) que foram gerando dúvidas, questões e dificuldades. Recolhidos os dados, o processo de análise foi moroso e complexo e a mobilização do conhecimento (advindo do enquadramento teórico) para a discussão dos resultados foi difícil e desafiante. Apesar destas dificuldades, considera-se que este estudo poderá constituir-se como um indutor de reflexão sobre o papel do jogo simbólico na expressão emocional da criança no contexto da Educação Pré-Escolar.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A realização deste relatório de Prática Pedagógica no Mestrado em Educação Pré-Escolar, permitiu-me refletir sobre o meu percurso e nas aprendizagens vividas ao longo das três práticas pedagógicas nos diferentes contextos: Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II. As unidades curriculares possibilitam a aquisição de aprendizagens do conhecimento teórico no âmbito da educação de infância de forma a aprofundar conhecimentos e adquirir novos para a formação pessoal e profissional. O contacto com as duas valências (creche e jardim de infância) em contextos diferentes (público e privado) permitiu-me compreender e entender os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso formativo. A vivência no espaço real possibilitou a confirmação e compreensão das características das crianças, das rotinas e a valorização do bem-estar do grupo de crianças.

O percurso na valência de Creche foi marcado pela ligação pelo contexto educativo, englobando espaço, crianças e intervenientes educativos de forma geral. Recordo-me de ficar fascinada a olhar para as paredes quando explicitavam o conceito da metodologia defendida pela instituição (Reggio Emilia). Senti que ali poderia crescer a nível pessoal e profissional. Inicialmente senti dúvidas e receios, visto que não sabia as direções “certas” que deveria seguir, e isso permitiu-me realizar sucessivamente o exercício reflexivo: “qual o meu papel?” ou “qual o papel da criança?”. Todos os profissionais educacionais auxiliaram na procura das melhores soluções para a prática pedagógica, e essencialmente para o bem-estar de todas as crianças do grupo. A relação afetiva estabelecida com o grupo de criança tornou-se a base para o sucesso, a entrega das crianças nas rotinas diárias ou nas atividades propostas permitiam criar ambientes únicos, ricos em aprendizagem e desenvolvimento.

O percurso desenvolvido na valência de Jardim de Infância I reforçou a ideia de certeza para com a profissão. Através da prática pedagógica com o grupo de crianças confirmei o desejo para seguir o caminho da área educacional para o meu futuro profissional e tornei-me mais completa. O caminho percorrido fez-me refletir na importância da VOZ da criança durante os vários momentos do dia, apagando na minha memória e ideia construída de que as aprendizagens são somente feitas através de atividades pedagógicas previamente preparadas. O mundo em redor da criança é uma fonte de saber! Esta

valência permitiu-me experiência a prática através de *Reggio Emilia*, aprender e aprofundar novos conhecimentos. Muitos momentos ficaram gravados na minha memória por muito tempo, pelo impacto extremamente positivo que despertaram na minha pessoa.

O percurso desenvolvido na valência de Jardim de Infância II superou as minhas expectativas de forma positiva. Foi um contexto completamente novo, onde realizei inúmeras aprendizagens com o grupo de crianças e os profissionais educacionais. A experiência neste contexto possibilitou-me a concretização de um estudo sobre as emoções que emergem no jogo simbólico no momento da brincadeira livre na área da casinha. Realizar uma investigação foi algo novo para mim, mas sinto que tive o apoio incondicional da educadora cooperante e das assistentes operacionais, dos professores supervisores e da minha colega de Prática Pedagógica. Para além das aprendizagens concretizadas com a realização deste estudo, destaco nesta Prática Pedagógica a possibilidade de aproximação com as famílias das crianças e a forma carinhosa como fomos recebidas por todos os intervenientes educativos.

Hoje, sinto-me com uma bagagem incalculável de conhecimento e experiência comparada com o que sabia quando iniciei este percurso. Acredito que todas as pessoas e crianças que passara no meu trajeto profissional contribuíram para o meu sucesso pessoal e profissional. Através do exercício de observação nos vários contextos permitiram-me entender a criança, os seus medos, receios, habilidades e prazeres. Entender a criança com um ser individual, possuidora de características específicas que a torna única e especial. Entendi que, cada criança é uma criança. Cabe ao educador respeitar o caminho de cada criança para que possa crescer ao seu ritmo com as suas próprias características.

Por fim, importa referir que estes anos despertaram na minha pessoa um misto de emoções. Todas as experiências novas, todos os momentos vivenciados com cada criança são transformados em aprendizagens, todos os momentos de ansiedade e desespero convertidos em alegrias possibilitaram ser uma melhor profissional na profissão que delinee para o meu futuro, EDUCADORA DE INFÂNCIA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Avô, A.B. (1996). *O desenvolvimento da criança*. (1.ª Ed.) Lisboa: Texto Editora.

Amando, J. (2017) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.ªEd.) Consultado a 2 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.google.pt/search?tmb=bks&hl=pt-PT&q=Manual+de+investiga%C3%A7%C3%A3o>

Beltrán, L. (2000). *Educar pela Arte- Estudos em Homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto: Porto Editora.

Bisquerra, R. & Cols (2003). *Educación Emocional Y Bienestar*. Barcelona: Cisspraxis.

Bonilauri, S., Mori, M., Godinho, A. S., Santos, F., Cardoso, G., Cardoso, H., Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Fernandes, L., Simões, J., Alonso, L., Leandro, M., Oliveira, M., Afonso, N., Vasconcelos, T. (2013). *Práticas pedagógicas em contextos de participação e criatividade*. Leiria: Folheto Edições & Design & Centro de Investigação Identidade de Diversidades.

Bradberry, T. & Greaves, J. (2020). *Inteligência Emocional 2.0*. Portugal: Marcador Editora.

Borràs, L. (2002). *A organização do espaço e do tempo- as condições do espaço e do ambiente escolar* (0-3 anos). In Borràs, L. *Manual da educação infantil – descoberta de si mesmo* (vol.2). Setúbal: Mariana Editores, (pp.163-192).

Cardeira, A. R. (2012). *Educação Emocional em contexto escolar*. Instituto Superior Dom Afonso III (INUAF). Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0296.pdf> .

Cardona, M. J. (1992). *A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim de Infância*. APEI, Nº 24, 8-15.

Céspedes, A. (2014). *Educar as Emoções- Um guia para pais e educadores*. (1.ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.

Circular n.º4/2011 de 11 de abril. *Avaliação da Educação Pré-escolar*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação. ´

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Leya.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas- teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança- Do 1 aos 5 anos* (8ª Edição). Lisboa: Esfera dos livros.

Cubo Mágico. *Modelo Pedagógico*. Consultado a 27 de setembro de 2018. Disponível em: http://www.cubomagico.pt/index.php/modelo_pedagogico.

Damásio, A. (2003) *Looking for Spinoza. Joy, sorrow and the feeling brain*. London: William Heinemann.

Direção-Geral de Educação (2012). *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância*. Consultado a 15 de Fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>

Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação*. Viseu: PsicoSoma Editora.

Dolle, J. M. (1997). *Para Compreender Jean Piaget*. Paris: Horizontes Pedagógicos.

Dombro, A.L, Dichtelmiller, M.& Jablon, J. (2009). *O Poder da Observação- Do Nascimento aos 8 anos*. (2.º Ed.) Porto: Artmed.

Doron, R. & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira Infância* (Vol. 1). Porto Alegre: Penso.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol.2.). Porto Alegre: Penso.

- Faure, M., & Richardson, A. (2014). *Os Sentidos do Bebê: Compreender o Mundo Sensorial do Bebê- A chave para uma Criança Feliz*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J., Formosinho, J. Lino, D. & Niza, S. (2012). *Modelo Curricular para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Gesell, A. (2000). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Dom Quixote.
- Gleitman, H., J.Fridlund, A., & Reisberg, D. (2011). *PSICOLOGIA* (9.º Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviços de Educação e Bolsas
- Goleman, D. (2019). *Inteligência Emocional- O livro que mudou o conceito de inteligência*. Maia: Temas e Debates/ Círculo de Leitores.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As artes no jardim de infância- textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gonzales-Mena, J. (2015). *Fundamentos da Educação Infantil* (6.ª Ed.). São Paulo: AMGH Editora Ltda.
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hohmann, M., Weikart, D.P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz,L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kiney, L. & Warthon, P. (2008). *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. Artmed Editora: São Paulo.
- Kowalski, I. (2020). *... e a Expressão Dramática*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria.
- Landier,J-C. & Barret, G. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições ASA.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na Curiosidade*. Lisboa: Planeta.

Lidl. (2019). *Conhece os Guardiões da Terra*. Acedido a 10 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www.lidl.pt/novidades/guardioes-da-terra/quem-sao-os-guardioes-da-terra> .

Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para Creche. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (P.93-111). Porto: Porto Editora.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora

Lopes, M. (2011). *O saber dramático: A construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Mágico, C.I. (s.d). *Modelo Curricular*. Leiria: Colégio Infantil Cubo Mágico.

Magalhães, A. (2013). *O código de Ekman o cérebro, a face e a emoção*. Porto: Feelab Science Books.

Melo, M., Lopes, M. & Kowalski, I. (2020). *Expressão Dramática das práticas à reflexão*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais- Politécnico de Leiria.

Mbuyamba, L. (2006). *Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Nisa,S. , Oliveira-Formosinho, Formosinho, J.& Lino, D. (2013). *Modelos Curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, Formosinho, J., Lino, D. & Nisa,S. (2013). *Modelos Curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

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

Oliveira-Formosinho, J., Gamboa, R., Formosinho, J., & Costa H. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8.ª ed.) Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, L.da.
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche-para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Palha, M. (2016). *Uma Caixa de Primeiros Socorros das Emoções*. (2.ª Edição). Lisboa: Manuscrito.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sassé, M. (2017). *Toca a mexer- movimentos e exercicios fundamentais para o crescimneto saúdavel das crianças*. Lisboa: Clube do Autor.
- Serrano, P. (2016). *A Interação Sensorial no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança*. Lisboa: Papa Letras.
- Silvia, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, S. & Dixe, M. (2020). *Sebenta de apoio à Unidade Curricular de Investigação II- Conteúdo Programático P3- Investigação Qualitativa*. Politécnico de Leiria. Consultado a 03 de abril de 2021. Disponível em: https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/5250/1/Manual%20de%20apoio_Investigacao%20Qualitativa_Silvia_silva_FINAL_alunos_29.09.2020.pdf
- Sim-Sim, I., Silvia, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (1980). *A Expressão Dramática*. Aveiro: Básica Editora.
- Sousa, A (2003). *Educação pela Arte e Arte pela Educação- Bases Psicopedagógicas*. (1.º Volume). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2ª edição). Lisboa: Livros Horizonte,

LDA.

Sousa, M. (2007). *O livro na família e no jardim de infância- Passos e espaços para a formação de leitores*. MALASARTES Nº15, p.- 66-67. Acedido a 12 de março de 2021. Disponível em <http://recursos.portoeditora.pt/recurso?id=211646> . .

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Tomlison, A. & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.

Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P.F., Mil-Homens, P., Fernandes, S.R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Vasques, A. (2014). *Educação Artística para um currículo de Excelência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F.L., Ribeiro, I., & Baptista, A. (2014). *Ler para ser- os caminhos antes, durante e ... depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Zabalza, M. (2001). *Didática da educação infantil*. Narcea, Madrid: Edições ASA.

Zabalzar, M. (1994). *Teoria e Desenvolvimento Curricular- A escola como cenário de operações didáticas*. Porto: Edições ASA.

ANEXOS

Anexo I- 1.^a REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE CRECHE: 25 DE SETEMBRO 2018

Reflexão Semanal- 25 de setembro 2018

A iniciação ao contexto profissional começou no dia 25 de setembro de 2018 no Colégio Infantil “O Cubo Mágico”, na valência de creche. O colégio Infantil “O Cubo Mágico” foi criado à 6 anos atrás e encontra-se situada nos Marinheiros, pertencente à localidade de Leiria. É constituído pela valência de creche e de jardim de infância com a missão de “assegurar uma educação personalizada e de excelência”. (Cubo Mágico, 2018)

O seu meio envolvente caracteriza-se por ser calmo e tranquilo simbolismo das características da metodologia que defendem tornando-a única e importante para os profissionais educacionais, famílias e crianças.

Considero que, seja um espaço moderno e inspirador dispondo de espaços exploratórios tão diversificados e pertinentes para o desenvolvimento da criança. Os mesmos foram criados de forma tão estruturada e pensada com materiais simples e próprios para as crianças e as suas famílias interagirem.

Os espaços de exterior a meu ver têm particularidade únicas, permitindo à criança estar em contacto pleno com a natureza, tendo assim uma zona de areia (caixa de areia) e outra de terra e relva incluindo uma zona de “faz de conta” com objetos e utensílios para a sua exploração, ainda assim existe uma estante com diversos objetos de madeira e plástico para as crianças utilizarem e explorarem alargando a sua imaginação em vez dos típicos brinquedos ditos “normais”.

O seu projeto nasce na necessidade de criar um espaço em que a criança é o centro, e o seu principal objetivo é escutar, respeitar, potenciar e construir o desenvolvimento em redor de valores e estímulos, pois a criança é vista como um ser presente na sociedade e não só como um cidadão futuro.

“Aqui crianças e famílias serão ouvidas, consideradas e individualmente acarinhadas, pois acreditamos que só assim é possível atingir uma educação onde o conhecimento, a identidade e a cultura têm lugar.” (Cubo Mágico, s.d.)

Creio que, a forma excelente como me acolheram será o exemplo predominante para perceber o que os pais das crianças sentem ao colocar os seus filhos na instituição. Quero com isto dizer, que a simpatia e harmonia visível em todos os profissionais, sejam docentes e não docentes faz com

que funcione como um todo e que exista uma interajuda simultânea para funcionar corretamente, de modo a que a segurança e conforto estejam sempre presentes em todos os gestos.

A sua abordagem educativa é centrada e inspirada na metodologia de “Reggio Emilia”, focada na exploração e descoberta das crianças de forma a construírem a sua aprendizagem. O educador é um guia para o desenvolvimento das aprendizagens e competências, estando sempre atento às escolhas e intensões da criança para que depois em conjunto possam refletir.

Destaco que, logo de início os pais que vão matricular as suas crianças no colégio são alertados para todos os pormenores desta metodologia e lhes é explicado que por vezes o/os educando/os podem ir “sujo/os” para casa não com por falta de higienização, mas sim pela exploração nos espaços destinados à brincadeira ao ar livre ou pelas provocações realizadas.

Sem dúvida que o trabalho do educador é fundamental para o desenvolvimento da criança, contudo estes educadores são a meu ver diferentes, diferentes no sentido de fazerem a diferença pelo melhor.

No meu caso, foi colocada com a minha colega de estágio na sala de 1 ano, designada por “Sala Miró”, e recebida pela educadora E e a auxiliar de ação educativa S que nos colocaram logo de imediato envolvidas em todos os pormenores da sala.

A forma como nos explicaram as rotinas, formas de agir perante diversas situações, características do grupo de crianças, particularidades para a higienização, hora da alimentação, a observação e orientação nas brincadeiras ou atividades foram cruciais para logo de cedo entender e de melhor forma interagir com o grupo durante estes dois dias. Existe uma criança com a patologia de epilepsia, nunca tendo nenhum episódio na instituição, no entanto é necessário que todos tenham conhecimento dos cuidados a ter e de como dar auxílio caso se realize um episódio nessa natureza.

O grupo é composto por 13 crianças, em que 9 são meninas e 4 são meninos, com características muito próprias. Neste momento existem 5 crianças em adaptação, o que quer dizer que o nosso papel é crucial para de melhor forma auxiliar a integração e envolvimento das mesmas. Creio que, é um momento desafiante que necessita de um conhecimento teórico sólido para que de melhor forma consiga transpor a informação para a prática. Agora que faço parte integrante da sala Miró necessito de ter um papel ativo e auxiliar em tudo o que for necessário para que o ambiente continuo a ser harmonioso e alegre como observei até ao momento.

É importante que “O educador que se organiza para poder dar uma boa recepção à criança e à família nova nos seus primeiros dias de creche poderá colaborar para a diminuição de ansiedade e das inseguranças iniciais destas” (Oliveira et al, 2000: 118).

Destaco a forma de interação da educadora perante o grupo. A forma calma e assertiva leva-me a refletir em práticas pedagógicas passadas. Normalmente e segundo a minha experiência em diversos estágios quando uma criança manifesta um comportamento negativo os educadores e auxiliares intuitivamente levantam o tom de voz e a criança acaba por não compreender o que fez de mal ou por vezes ignora e continua. No entanto, aqui não se sucede o mesmo, quando uma criança esta a manifestar choro ou a recusa para comer utiliza-se um tom de voz calmo e tranquilo, pedindo à criança para se acalmar e respirar fundo, e repete-se sucessivamente a ação até a criança acalmar.

Isto faz com que a criança se acalme, e após isso percebe que não existe motivo para chorar ou para manifestar esse comportamento, ou seja a repreensão é feita de forma assertiva mas calma através de uma conversa intencional.

Como refere Moniz (2009), as conversas desenvolvidas entre crianças-educador, criança-criança são essenciais para que o educador entenda a criança e perceba quais as suas necessidades básicas e como agir perante as situações. Desta forma, é possível desenvolver um fator chave de “pedagogia da escuta”. (Edwards,1999)

Em suma, posso afirmar que contactar com esta metodologia, pesquisar sobre a sua abordagem e a forma como se “vê a criança” é enriquecedor. Pois com simples gestos, simples materiais e ambientes naturais fazem uma diferença tão significativa e importante para o desenvolvimento da criança.

Termino assim, dizendo que Observar e Escutar as crianças são a ferramenta essencial para conseguir guiar o desenvolvimento e aprendizagem de competências na criança.

Referências Bibliográficas:

Cubo Mágico. Modelo Pedagógico. Consultado a 27 de setembro de 2018. Disponível em: http://www.cubomagico.pt/index.php/modelo_pedagogico.

Moniz (2009). Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré- Escolar em Contexto Supervisão. Universidade dos Açores: Ponta Delgada.

Oliveira, Z. (et al 2000). Creches: Crianças, Faz de conta & cia. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 8ª Ed.

Reflexão Semanal- 1 a 3 de outubro de 2018

Nova semana surgiu, novos desafios aconteceram e o meu conhecimento ficou mais “rico”. De forma geral, o meu balanço é positivo. Já me sinto mais integrada nas rotinas, e consigo alcançar as tarefas autonomamente. De início questionamos constantemente o que fazer e como agir, nesta semana já me senti confiante para tomar iniciativa de fazer uma determinada tarefa.

Sem dúvida, considero esta semana estive bastante atenta, não só para conseguir recolher os dados para os trabalhos propostos, mas no fundo perceber as dificuldades que as crianças encontram e a sua forma simples de as resolver.

Além da rotina normal concretizada, foi nos dada a oportunidade de acompanhar o grupo ao pinhal, “uma aventura sem dúvida”. Foi interessante observar a reação das crianças no percurso até ao pinhal, em que umas demonstravam animosidade de chegar e explorar devido também a terem uma locomoção mais rápida e controlada, e outras que por não terem muito equilíbrio caíam e mostravam-se frustradas desafiadas pelo terreno ser irregular e com tantas particularidades distintas. Ainda neste percurso, é notória a capacidade de descoberta de algumas crianças, sem medo de agarrar paus, pinhas ou folhas, explorar a sua forma e textura das árvores. Por outro lado, existiu crianças que não revelaram tanto entusiasmo, mas com a ajuda da educadora, auxiliar e de nós próprias conseguimos de certa forma controlar a situação. Segundo as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (2016, p.27) o espaço exterior é um local que pode privilegiar e potenciar o desenvolvimento das crianças, “têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (...) é um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividade física (...)”

Por outro lado, esta semana tive especial atenção nas tarefas que as crianças já conseguem fazer autonomamente. Por momentos, subestimei esta faixa etária, pelo facto de já serem capazes de realizarem autonomamente tanta coisa, como subir e descer escorregas, beber água sozinhos agarrando o próprio bebedouro, comer sozinhas, expressar a sua vontade, agarrar os seus sapatos identificando-os como seus, entre muitos outros. A construção da autonomia “envolve a partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar (...)”

Um dos fatores que também me despertou especial atenção, foi a forma como as crianças muitas vezes nos conseguem manipular para obter algo. Anteriormente não percebia como era possível um bebé ou uma criança nos fazer isso, parece algo “adulto”, mas com a ajuda da educadora percebi que as crianças percebem muito bem o que a rodeia e conseguem-nos manipular

constantemente, para contornar a situação é necessário tomarmos uma posição mais tensa e assertiva para que percebam que o adulto é que “manda” estabelecendo regras.

Nesta mesma semana, começamos por planear a atividade conjunta que se irá realizar na próxima semana, dia 9 de outubro, intitulada por “O caminho da descoberta” que possibilita desenvolver a exploração sensorial.

Em suma, penso que todos os dias aprendo algo novo mesmo com a vasto repertório de estágios, todos são diferentes, e este torna-se diferente e desafiador por estar a trabalhar com a metodologia de “Reggio Emilia” que se destaca por ser único e e utilizar pequenos objetos em grandes obras primas.

Referências Bibliográficas:

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

ANEXO III- QUADRO DE ROTINAS SEMANAL DA SALA DE ATIVIDADES *MIRÓ*

Horário	Organização	Intervenção e Auxílio
9h – 9h30	Canção do “Bom dia” / Snack da manhã	Organização do grupo/ Acolher, acariciar e interagir com o grupo de crianças/ Distribuir o snack de fruta (maça, pêra, melão, melancia ou banana) e dar água.
Até 11h	Espaço livre destinado às brincadeiras ou atividades orientadas	Observação do grupo/ Interagir com as crianças/ Verificação das fraldas e se necessário mudar/ Auxílio na arrumação do espaço/ Preparação da sala para a cesta, colocação de catres e objetos de vinculação.
11:15h	Hora do Almoço	Lavagem das mãos/ Sentar as crianças nos respectivos lugares/ Colocar bibes e babetes impermeáveis/ Auxiliar as crianças na refeição.
12h	Higienização	Lavar a cara e as mãos/ Tirar bibes e babetes/ Dar bebedouros com água/ Mudar fraldas /Distribuição de chupetas e Observação da colocação dos sapatos nos respectivos lugares debaixo do cabide.
12h30 – 15 h	Hora da Sesta	Aconchegar e auxiliar as crianças a adormecerem/ Observação e atenção.
Até às 15h15	Higienização	Levantar as crianças/ Mudar as fraldas/ Arrumar os catres/ Calçar as crianças e encaminhar para o refeitório.
15h30 às 16h	Lanche / Higienização	Sentar as crianças nos respectivos lugares/ Colocar bibes e babetes impermeáveis/ Auxiliar na refeição caso necessário/ Lavagem das mãos e distribuir o bebedouro com água.
16h-10 às 17h50	Brincadeira Livre	Observação do grupo/ Interagir com as crianças / Verificação das fraldas e se necessário mudar/ auxiliar na arrumação do espaço/ chegada dos encarregados de educação.
18h	Snack da tarde	Organização do grupo/ Distribuir o snack de fruta (maça, pêra, melão, melancia ou banana) e pão / Dar água e lavar as mãos.
Até às 20h	Brincadeira livre até aos encarregados de educação chegarem (saída)	Observar as crianças/ Interagir com as crianças e Chegada dos encarregados de educação

Reflexão Semanal- 22 a 24 de outubro de 2018

O caminho de aprendizagem continua e semana após semana novas estratégias vou adotando para de melhor forma conciliar a teoria com a prática.

Desta vez, a minha reflexão irá incidir na provocação realizada na segunda e terça feira. De forma geral, faço um balanço positivo e satisfatório, contudo sei que existe pontos que para uma próxima planificação e execução terei de melhorar.

Centrei as minhas provações numa capacidade primordial para os primeiros anos de desenvolvimento: capacidades sensoriais, nomeadamente o Tato.

Segundo Keller.H (1999, p.168) a estimulação sensorial é primordial para promover o rápido desenvolvimento do cérebro. O tato por sua vez, é o primeiro sentido desenvolvido nos primeiros anos de vida de uma criança, por ser o sistema sensorial mais maduro. Esse fator foi evidente durante a observação das provocações, o impacto da sensação das folhas na pele das crianças foi interessante de observar.

Na segunda-feira e terça-feira foram dias enriquecedores de vários pontos de vista. Transpor o meu papel para “educadora” por breves minutos é muito diferente de observar o que a mesma faz durante todo o dia, estar a frente do grupo de crianças a organizar todo o processo para a execução da provocação é um desafio constante, mas superou a minhas expetativas.

Na segunda-feira, a provocação foi em grande grupo, um momento coletivo que transbordava sorrisos e gargalhadas. A sala estava repleta de folhas secas e a exploração livre foi inata para todas as crianças, exceto para uma que fez um repulso total ao contacto com as folhas. Neste caso, foi necessário intervir, utilizando uma postura calma e assertiva, “agarrar e largar as folhas” foram gestos decisivos para que demonstrasse à criança que aquele “novo” objeto era seguro.

Logo de início, decidi que avaliaria duas crianças durante a provocação, e pensei que não seria difícil esse processo, contudo a execução demonstrou-me totalmente o inverso. Inicialmente estava focada nas ações que a criança D e F faziam, mas com o passar do

tempo a minha atenção focou-se no grupo, passei a avaliar o geral, pois existia múltiplas ações tão interessantes acontecer que o olhar era inato. O que julgava ser fácil, após a execução demonstrou-me o inverso, a capacidade de selecionar informação e focar atenção num só ponto enquanto existe múltiplas “pontos” acontecer é desafiador.

Por outro lado, a terça-feira desafiou em mim outros aspetos, nesta provocação de pintura já estava tudo estruturado no meu pensamento. Isto era, para mim as crianças iriam pintar com cima das folhas e quando as retirasse ficaria a marca da mesma, mas o inesperável para mim aconteceu.

Parece incrédulo, mas superou as minhas expectativas, não aconteceu como estruturei, mas existiu outros aspetos primordiais e mais importantes que fizeram daquela pintura um momento rico de experiência. Destaco a envolvência durante toda a provocação, o foco total na pintura do vidro e das folhas, uma obra de arte que ficou marcada na entrada do colégio.

Penso que, a minha postura moldou-se ao par que estava a realizar a provocação, com um grupo senti que desenvolvi conceitos relacionados os saberes do conhecimento do mundo (cores, conceitos matemáticos (em cima, em baixo, no meio) e com o outro desenvolvi o sentido de segurança e o alcance para novos desafios.

Creio que, para avaliar foi mais fácil, pois escolhi duas crianças, mas coloquei-as em pares diferentes, dessa forma foquei-me principalmente nas suas ações. A forma de organização dos grupos foi propositada, além de arranjar uma estratégia de observar para recolher informação, tentei organizar os pares de modo a juntar características e personalidades que complementassem.

Sem dúvida que, poder realizar estas duas provocações com duas dimensões diferentes (grande e pequeno grupo) foi uma mais valia para agir nas futuras provocações. Isto porque, percebi que é tão importante planear e executar como avaliar, algo que anteriormente não valorizava.

Referências Bibliográficas:

Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (1999). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Anexo V- PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA FOTOGRÁFICA

Pedido de Autorização

Para a realização do Relatório Final de Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada, necessário para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar, venho por este meio, ao abrigo do Regulamento de Proteção de Dados, enquanto mestranda, solicitar a vossa autorização para a recolha de registos fotográficos e vídeos do vosso educando.

Todos os registos serão utilizados para fins académicos, nomeadamente para construção de um portefólio individual que integrará o relatório final de Prática Pedagógica Supervisionada. Para além disso, todos os registos serão incorporados no dossiê individual da criança. Ainda assim, é necessário salientar que a identidade de cada criança irá ser impreterivelmente salvaguardada.

Agradeço desde já a sua importante colaboração.

Atenciosamente,

Bruna Cartaxeiro

Eu, _____, encarregado de educação do (a) _____, autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa) a recolha de registos audiovisuais do meu educando para fins supracitados.

Reflexão Semanal- 4 a 6 de novembro de 2019

Observar, agir, repensar, agir e avaliar...

Sem dúvida que estas “palavras” foram as principais ações desempenhadas ao longo dos três dias da prática pedagógica, e que me fizeram realizar exercícios mentais constantes para responder ao grupo de crianças. Esta semana, não posso considerar tenha sido difícil ou complicada, no sentido de gerir o grupo de crianças, tempo e espaço em todo o instante, mas existiram alturas em que tive de pensar em ações rápidas e eficazes, isto porque, o grupo de crianças estava muito agitado e perdia o foco facilmente. Cremos que, esse motivo poderá estar relacionado com a duração prolongada do fim de semana (3 dias) descoordenando a habitual rotina das crianças.

Esta dificuldade apontada foi sentida com maior intensidade devido à responsabilidade de assumir o grupo de crianças, desde o início do dia até ao fim, originando uma maior flexibilidade na gestão de grupo, tempo e crianças. A determinada altura o exercício de “YOGA” tornou-se o maior aliado para a estabilização e retoma da calma na sala de atividades, isto é a utilização de gestos comuns ao desporto mencionado.

A agitação do grupo fez-me questionar se as propostas educativas apresentadas fariam sentido para aquele momento. Isto é: “Seria necessário realizar jogos de retorno a calma?”, “Será que o grupo necessitava de movimento e brincadeira livre?” ou “Quais os jogos emergentes?”. Muitas outras questões foram colocadas mentalmente sem conseguir obter uma resposta correta. No final da semana, pode constatar que levava comigo um sentimento de culpa e de angústia por não conseguir chegar de imediato às necessidades que o grupo apresentado naquele (s) momento (s), mesmo pensando que estava a dar o melhor de mim para que aqueles momentos fossem vividos pelas crianças com maior intensidade.

Outro dos fatores que pretendo refletir é a ausência da brincadeira livre no exterior como aumento da instabilidade e agitação do grupo. Isto porque, devido às condições atmosféricas características da estação do ano têm sido quase “impossível” a deslocação ao parque exterior onde existe o encontro do grupo da sala de atividades B com o grupo da sala atividades A. Creio que, esse fator tem tido implicações nos momentos em que as

crianças necessitem de focar a sua atenção para uma determinada proposta educativa orientada ou livre. Consequentemente, influencia a postura e comportamento da referencia principal (adulto), neste caso propriamente dito, na minha própria postura, devido a ser a minha semana interventiva.

Do meu ponto de vista, é necessário arranjar estratégias para complementar a falta do momento de brincadeira livre no exterior, utilizando outros espaços e dinâmicas para facilitar a libertação de energias “excessivas”. Isto porque, não se deve eliminar o momento de brincadeira livre (necessidade do grupo de crianças), mais sim adotar estratégias com a comunidade educativa para que a aquele momento seja concretizado da melhor forma. Creio assim que, uma das estratégias futuramente adotadas em alturas em que se verifique uma maior agitação do grupo será a adoção de uma postura participativa junto da brincadeira das crianças, irá facilitar a interpretação dos seus comportamentos face a um determinado momento. Ou seja, participar nas brincadeiras com as crianças torna-se uma dádiva no processo educativo da(s) criança(s) pois existe uma relação direta e uma interação constante em parceria com a comunicação, seja ela a nível verbal ou não verbal com aquela(s) criança(s), sendo um momento único cheio de emoções, experiências, afetos e partilhas. Participar nas brincadeiras das crianças possibilita ao educador entrar no mundo imaginário e perceber o ponto de vista das crianças mais pequenas. É como se nos igualássemos à criatividade destes pequenos e incríveis seres humanos.

Esta ideia é sustentada pela autora Valério, J. (2016) referindo que “O adulto pode e deve participar nas brincadeiras , uma vez que o seu envolvimento não só estreita os laços afetivos com a criança como também aumenta o seu nível de interesse e motivação. Na interação, o adulto tem a oportunidade de conter e ajudar a criança na elaboração das inquietações que surgirem durante a brincadeira, bem como enriquecer e estimular a imaginação da criança, despertando-lhe ideias e questionando-as para a descoberta de soluções. Em suma, é importante salientar que do meu ponto de vista esta componente educativa será levada em conta, e futuramente enquanto profissional de educação e mestranda a desenvolver a prática irei gerir o espaço e tempo com a comunidade educativa de forma a conseguir organizar momentos de brincadeira livre livres ou orientados.

Referências Bibliográficas

Valério, J. (2016). Psicologia – Portal dos Psicólogos. *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Consultado a 8 de novembro de 2019. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?a-importancia-do-brincar-no-desenvolvimento-da-crianca&codigo=AOP0394

Anexo VII- TRANSCRIÇÃO DOS DADOS VIDEOGRÁFICOS E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Transcrição videográfica n. °1

Data: 12 de novembro de 2019	Contexto: Área da Casinha
Hora: 14h45	Duração do Vídeo: 5 minutos
Quantidade de crianças envolvidas: participação de 3 crianças: a V (3 anos), a K (3 anos) e a L (5 anos).	Emoções evidenciadas: tristeza e prazer

Transcrição do Vídeo:

00:00:04- Criança L (5 anos) e K (3 anos) dirigem-se ao armário para ir buscar o “tacho amarelo”.

00:00:07- Criança L (5 anos) questiona K (3 anos) “Onde está a V?”, ao que K (3 anos) responde “Ali fora”.

00:00:09- V (3 anos) está do lado de fora da casinha e abre o postigo da porta para entrar.

00:00:15- K (3 anos) exclama para L (5 anos) “Você é muito vó!”

00:00:20- V (3 anos) entra na casinha sem fechar a porta.

00:00:21- L (5 anos) repara que a porta está aberta e dirige-se para a fechar.

00:00:23- Dirige-se para a “armário do fogão” e chama a V (3 anos).

00:00:27- L (5 anos) e V (3 anos) preparam uma sandes com pão, tomate e carne, enquanto K (3 anos) coloca o tacho na panela amarela em cima da mesa.

00:00:30- L(5anos) pede a V (3 anos) para ir brincar com K (3 anos).

00:00:33- V (3 anos) dirige-se até a mesa onde K (3 anos) está sentada. De seguida, fica parada a olhar para baixo passando a mão direita lentamente pela boca.

00:00:36- L (5 anos) observa V (3 anos) e encaminha-a até K (3 anos).

00:00:41- L (5 anos) cozinha na frigideira (carne) enquanto que K (3 anos) senta-se na mesa a mexer o tacho amarelo que contem no seu interior uma cenoura com uma colher. V (3 anos) procura no armário outro tacho.

00:00:53- V (3 anos) deixa cair alguns materiais do armário e K (3 anos) dirige-se para apanhar do chão, enquanto V (3 anos) leva o tacho para o armário de cozinha.

00:00:59- L (5 anos) demonstra a V (3 anos) como lavar a fruta no lava loiça. De seguida questiona “Quer um chazinho?”

00:01:03- V (3 anos) reponde abana a cabeça (realizando o movimento vertical- cima para baixo) para indicar que sim. K (3 anos) sentada na mesa transfere com uma colher a cenoura do tacho para o prato.

00:01:14- L (5 anos) cozinha no fogão e prepara uma sandes enquanto V (3 anos) tenta tirar do armário uma caneca. K (3 anos) dirige-se ao armário para ir buscar uma perna e frango e coloca-a no prato junto da cenoura.

00:01:25- L (5 anos) exclama “Olha! V (3 anos) traz um prato V!” enquanto se dirige para ela.

00:01:34- V (3 anos) retira do armário uma cafeteira de chá e L (5 anos) retira da sua mão e poussa-a em cima da mesa. L (5 anos) diz “Eu posso fazer.”

00:01:38- L (5 anos) dirige-se para o armário, V (3 anos) coloca a chávena em cima da mesa enquanto que K (3 anos) agarra na cafeteira de chá e inclina-a fazendo que conta que está a encher a chávena de chá.

00:01:50- L (5 anos) prepara a sandes no armário da cozinha, enquanto que V (3 anos) se tenta sentar no banco da casinha junto da k (3 anos).

00:02:01- K (3 anos) agarra no tacho amarelo e com a colher na outra mão coloca a “comida” dentro dos pratos. Enquanto isso, V (3 anos) agarra cuidadosamente a chávena de chá.

00:02:08- V. (3 anos) inclina a cabeça para baixo acompanhando o olhar na mesma direção colocando juntamente os dois indicadores na boca.

00:02:13- K. (3 anos) dirige-se novamente para o armário e V. (3 anos) fica sentada no banco a olhar para o seu redor.

00:02:16- L (5 anos) transfere os legumes que tem numa frigideira para a outra em cima do armário da cozinha.

00:02:22- V (3 anos) agarra na cafeteira de chá e inclina-a fazendo que conta que está a encher a chávena de chá azul utilizando vocalizações para imitar o som da mesma.

00:02:38- V (3anos) coloca a caneca na boca para beber o chá que colocou.

00:02:40- V (3 anos) coloca a cenoura na boca e K (3 anos) retira-a de imediato. K (3 anos) acrescenta que “Isso é meu, bebe o chá!”

00:02:43- V (3 anos) olha para K (3 anos) com um olhar entristecido juntando os seus lábios ao mesmo tempo enquanto que retirar do prato uma perna de frango.

00:02:48- K (3 anos) exclama para V (3 anos) ”Vou fazer para você!” enquanto que coloca novamente a cenoura no parto.

00:02:49- V (3 anos) coloca novamente a cenoura na boca, enquanto que L (5 anos) e K (3 anos) estão junto do armário.

00:02:52- L (5 anos) dirige-se novamente para o armário do fogão enquanto que K (3 anos) retira novamente a cenoura da mão de V (3 anos). V (3 anos) olha com um olhar entristecido novamente para K (3 anos) enquanto que passa a mão na sua cara.

00:02:57- V (3 anos) tenta retirar “perna de frango” que estava dentro do parto amarelo, mas K (3 anos) agarra-a ao mesmo tempo realizando um movimento de puxar para si mesma. Enquanto isso exclama “Aqui é a tua papinha!”. V (3 anos) expressa com a expressão facial o desagrado e inclina a cabeça para baixo, fechar os olhos e cerra os lábios.

00:03:03- K (3 anos) afasta-se da mesa e V (3 anos) agarra novamente na “perna de frango”.

00:03:07- K (3 anos) dirige-se novamente à mesa e tenta novamente tirar a “perna de frango” da mão de V (3 anos). K (3 anos) agarra numa colher de sopa e leva à boca de V (3

anos). V (3 anos) inclina a cabeça para baixo encostando o queixo no pescoço e olha nessa direção. L (5 anos) dirige-se até a mesa e observa a situação.

00:03:16- K (3 anos) repete o movimento ação de “dar comida à boca” a V (3 anos). Mas V (3 anos) com os braços afasta K (3 anos) e diz “Não, não! É meu!”.

00:03:30- K (3 anos) afasta-se da mesa e dirige-se ao armário para ir buscar a vassoura e a pá. Enquanto isso, L (5 anos) prepara uma “sandes de pão, tomate e carne” para oferecer à V (3 anos).

00:03:35 - V (3 anos) reage a essa situação com movimento com a cabeça (expressão de negação) acompanhando uma expressão facial de cabeça inclinada para baixo e olhar entristecido.

00:03:40- L (5 anos) dá a boca de V (3 anos) “carne e batatas”. V (3 anos) começa a comer o que L (5 anos) lhe oferece e diz-lhe “Agora já está V!”

00:03:54- L (5 anos) dirige-se ao armário da fruta, enquanto que V (3 anos) fica sentada à mesa a comer os legumes e K (3 anos) continua a limpar a casa com a vassoura e a pá.

00:04:02- V (3 anos) dá a L (5 anos) as batatas que estava a comer. L (5 anos) arruma-as dentro da caixa no armário da fruta e pergunta “Já está?”. V (3 anos) acena-lhe com movimento com a cabeça (confirmação).

00:04:10- K (3 anos) dirige-se ao armário do fogão e prepara carne, enquanto que V (3 anos) e L (5 anos) continuam a realizar a refeição.

00:04:17- L (5 anos) retira o prato com um pedaço de carne a V (3 anos). V (3 anos) com o copo azul na mão começa a dizer “Não mãe, não.” E L (5 anos) responde-lhe “Aí, não!”. Nesse momento V (3 anos) olha para L (5 anos) com um olhar entristecido e com a mão esticada para obter novamente o prato.

00:04:22- L (5 anos) tenta retirar o copo azul da mão de V (3 anos). V (3 anos) reage dizendo “Não, não” agarrando o copo com mais força.

00:04:26- L (5 anos) dirige-se para o armário do fogão onde se encontra K (3 anos).

00:04:34- K (3 anos) lava as mãos no lavatório do armário e sorri para L (5 anos).

00:04:42- V (3 anos) continua sentada à mesa a comer (perna de frango, cenoura, uvas) e beber pelo copo azul. Enquanto que L (5 anos) e K (3 anos) começam a arrumar a casinha.

00:04:54- L (5 anos) retira o prato amarelo com a perna de frango e a cenoura da mesa, mas V (3 anos) tenta tirar novamente da mão de L (5 anos) mas não consegue. L (5 anos) leva o prato até ao armário enquanto que V (3 anos) fica a olhar para ela com a mão na boca e um olhar entristecido dizendo “Não, não!”.

Registo da entrevista semiestruturada:

- Hora: 14h50
- Contexto: Dentro da área da casinha

“ (...)”

Mestranda Bruna: - Qual era a vossa brincadeira?

Criança L (5 anos): - Estava a brincar com a V e com a K. Era a avó, mãe e filha.

Criança K (3 anos): - Brinquei com a V e com a L. A avó, a mama e a filhinha. Eu era a avó, a V a bebé e a L a mamã.

Mestranda Bruna: - Que bonita escolha. E tu V, o que estavas a brincar?

Criança V (3 anos): - Bebe ... mamã... (aponta para K e L)

Mestranda Bruna: - E o que estavas a fazer?

Criança V (3 anos): - Comer ... boca ... colher! (enquanto responde à pergunta gesticula ao mesmo tempo a ação que refere)

Mestranda Bruna: Como se sentiram a brincar?

Criança L. (5 anos): Eu estava bem, mas a vivi estava um pouquinho triste. Ela não queria comer.

Mestranda Bruna: V. estavas triste?

Criança V. (3 anos): Coloca a mão na boca e movimentava a cabeça para representar «sim».”

Transcrição videográfica n. °2

Data: 13 de novembro de 2019	Contexto: Área da Casinha
Hora: 14h30	Duração do Vídeo: 5 minutos
Quantidade de crianças envolvidas: participação de 3 crianças: a AP (5 anos), o FI (5 anos) e a M.L (5 anos).	Emoções evidenciadas: Surpresa e Prazer

Transcrição do Vídeo:

00:00:03- AP (5 anos), FI (5 anos) e ML (5 anos) estão dentro da casinha. **ML (5 anos) está junto à mesa da cozinha a olhar e a sorrir vigorosamente para AP (5 anos) e FI (5 anos). Nesse instante, FI (5 anos) dirige-se ao armário e agarra uma fruta enquanto que fecha os olhos e dá gargalhadas intensas para AP (5 anos) que lhe tenta tirar da mão a fruta enquanto olha e sorri para ML (5 anos).**

00:00:04- AP (5 anos) dá um pulo de alegria enquanto sorri para os seus amigos (ML e FI)

00:00:05- M.L(5 anos) toca no cabelo de AP (5 anos) e diz a sorrir “AH, olha!”. Enquanto que AP (5 anos) tenta tirar uma fruta da mão de FI (5 anos).

00:00:08- FI (5 anos) sorri para ML (5 anos) e AP (5 anos) enquanto que colocam as frutas em cima da mesa da cozinha.

00:00:15- ML (5 anos) coloca a mão na boca enquanto dá gargalhadas num tom alto, enquanto que AP (5 anos) e FI (5 anos) olham para o que está em cima da mesa da cozinha (frutas e legumes).

00:00:19- F (5 anos) dirige-se ao armário da cozinha, enquanto que ML (5 anos) compõem os pratos que estão em cima da mesa. AP (5 anos) chama a atenção da mestranda exclamando: “Oh Bruna! O que é que estas a fazer?”.

00:00:23- ML (5 anos) dirige-se para o armário da loiça, enquanto que AP (5 anos) tenta retirar da mão de FI (5 anos) uma perna de frango. Ao interagirem sorriem um para o outro.

00:00:25- De longe FI (5 anos) observa sorri também, colocando-se à frente da camara a dar gargalhadas.

00:00:31- AP (5 anos) chama o ML (5 anos) dizendo: “Miguel, Miguel! Tu quieres isto?”

00:00:35- ML (5 anos) encontra-se junto à mesa da cozinha a mexer o hambúrguer com duas colheres, enquanto que FI (5 anos) está a lavar a loiça.

00:00:39- ML (5 anos) leva o hamburger à boca com o auxílio da colher, enquanto que FI (5 anos) desloca-se pela casinha a comer uma perna de frango.

00:00:48- Durante este período de tempo, AP (5 anos) transfere toda a “comida” que existe no armário para cima da mesa da cozinha. Ao ver isto, FI (5 anos) ajuda-a neste processo.

00:00:51- AP (5 anos) diz para os seus pares “Muita fruta, muita fruta!”

00:00:58- Enquanto que AP (5 anos) se desloca pela casinha e apanha o que se encontra no chão, FI e ML estão em redor da mesa a cozinha a degustar a comida que realizaram.

00:01:03- ML (5 anos) coloca um pedaço de chocolate na boca (imaginando que está a come-lo) e FI (5 anos) faz uma sandes de pão e carne.

00:01:10- AP. e F. (5 anos) dirigem-se ao armário da cozinha enquanto que ML (5 anos) finge que morde um pedaço de pão emitindo o som “aumh”.

00:01:13- FI. (5 anos) reproduz sons idênticos aos de ML, ao degustar a sandes de carne que fez anteriormente.

00:01:16- AP (5 anos) tenta retirar a sandes de carne que FI. têm nas mãos, mas sem sucesso.

00:01:22- ML (5 anos) questiona a mestranda “O que estás a fazer?”. Nesse instante a mesma responde que os está a observar.

00:01:25- AP (5 anos) agarra num jarro vermelho e coloca no seu interior as frutas que estão em cima da mesa da cozinha enquanto que, FI. (5 anos) sorri para ML (5 anos) com um pedaço de milho na mão.

00:01:30- AP (anos) continua a colocar as frutas dentro do jarro. ML (5 anos) permanece no mesmo espaço e olha em seu redor. **FI. (5 anos) com uma expressão facial sorridente coloca o pedaço de milho em cima da mesa.**

00:01:39- ML (5 anos) encontra algo debaixo da cama da casinha e exclama “Olha, Olha!”. Nesse instante FI. (5 anos) desloca-se até este para descobrir o que lá se encontra.

00:01:45- Enquanto ML (5 anos) ajoelha-se para observar o que se encontra no armário ao pé da cama da casinha FI. (5 anos) retira o telefone que está em cima da cómoda e transporta-o até ao meio da casinha. ML (5 anos) observa a ação e tenta retirar das mãos de FI. o telefone.

00:01:49- Após várias tentativas ML (5 anos) consegue retirar o telefone a FI. (5 anos).

(Durante a este processo de medição de forças para agarrar o objeto ambas as crianças estavam sorridentes). Neste momento AP (5anos) continua focada na transferência de objetos (frutas) para dentro do jarro, bem como na manipulação de objetos em cima da mesa (chávenas, copos, talheres, frutas e legumes).

00:01:57- ML (5 anos) transporta o telefone até à cómoda e coloca-o novamente no lugar, enquanto que FI. e AP se encontram junto do armário da casinha a arrumar as frutas que estavam em cima da mesa.

00:02:06- ML (5 anos) desloca-se pela casinha com o telefone no ouvido (imagina que está a falar com alguém), enquanto que AP e FI. interagem.

00:02:17- AP (5 anos) lava os legumes dentro de um alguidar no armário da casinha.

00:02:25- FI. (5 anos) olha e sorri para FI. (5 anos) que está no chão apanhar um objeto que caiu.

00:02:28- AP (5 anos) observa que ML (5 anos) e ajuda-o a apanhar os utensílios que cozinha que se encontram no chão.

00:02:38- FI. (5anos) dirige-se para o armário da cozinha para lavar as mãos, enquanto que AP (5 anos) oferece a ML (5 anos) uma chávena com uma laranja no seu interior (imitação de sumo de laranja).

00:02:49- AP (5 anos) oferece a mesma chávena a FI. (5 anos) mas recusa.

00:02:57- FI. (5 anos) dirige-se para o armário de cozinha para preparar as batatas. ML (5 anos) arruma no armário da cozinha os talheres que se encontram em cima da mesa, enquanto que AP (5 anos) enche com frutas o jarro vermelho.

00:3:16- AP (5 anos) transfere as frutas do jarro vermelho para uma chávena azul e ML (5 anos) continua a arruma os objetos que estão em cima da mesa.

00:03:20- FI. (5 anos) representa movimentos corporais de satisfação para a futura degustação da comida que está a preparar. Ou seja, esfrega as mãos uma na outra e passa a língua nos lábios com uma expressão facial de prazer e divertimento.

00:03:29- AP (5 anos) olha para vários pontos da casinha e de imediato apresenta uma expressão facial sorridente.

00:03:33- AP (5 anos) exclama para os seus amigos “É para arrumar!”.

00:03:42- ML e AP começam a arrumar os objetos que se encontram desarrumados em cima da mesa da cozinha, enquanto que FI. (5 anos) continua a cozinhar (grelhar carne) no fogão da cozinha.

00:03:54- ML e AP continuam a arrumar a casinha.

00:04:08- F (5 anos) observa os seus amigos na área dos jogos de mesa. Enquanto está a olhar coloca a mão na boca com uma expressão facial representativa de admiração.

00:04:20- ML (5 anos) continua a arrumar os objetos da casinha e AP (5 anos) tenta encaixar uma peça de lego no armário da cozinha.

00:04:26- FI. (5 anos) dirige-se até a mesa da cozinha onde se encontra ML.

00:04:32- FI. (5 anos) continua a cozinhar no fogão e cuidadosamente vira os bifés com uma espátula. AP (5 anos) para a sua ação e observa o que FI. está a realizar.

00:04:42- Todas as crianças continuam a realizar as mesmas ações.

00:04:48- AP consegue colocar uma peça num carrinho que se encontrava no armário da cozinha e arruma-o. Neste processo F (5 anos) observa o que AP realizou e exclama “Eu também!”.

00:04:54- AP. (5 anos) arruma a chaleira do armário da cozinha e auxilia ML. (5 anos) na sua tarefa de arrumação.

Registo da entrevista semiestruturada:

- Hora: 14h30
- Contexto: Dentro da área da casinha

“ (...)”

Mestranda Bruna: - Qual era a vossa brincadeira?

Criança FI. (5 anos): - A brincar aos pais e as filhas.... AH!... Enganei-me aos pais, filhas e filhos. (Acrescenta) Estávamos a brincar. Já nem sei ...”

Criança AP. (5 anos): - À lá casinha ... A comer comida... com a família!

Criança ML. (5 anos): - Eu gostei. Foi divertido!

Mestranda Bruna: - E como se sentiram a brincar?

Criança ML. (5 anos):- Muito feliz porque somos amigos. Os amigos brincam juntos!

Criança AP. (5 anos):- Muito divertido ... e sabes ...!

Criança ML.(5 anos):- Brincamos aqui na casinha e na rua também.

Mestranda Bruna: - E tu F como te sentiste a brincar?

Criança FI. (5 anos):- Eu gostei muito. Eles são meus amigos ... Mas eu brinco com mais o G., L., V. (...).”

Transcrição videográfica n. 03

Data: 25 de novembro de 2019	Contexto: Área da Casinha
Hora: 14h42	Duração do Vídeo: 5 minutos
Quantidade de crianças envolvidas: participação de 4 crianças: o R (3 anos), o D (3 anos), a V (3 anos) e o X (4 anos).	Emoções evidenciadas: Surpresa, Prazer e Tristeza

Transcrição do Vídeo:

00:00:00- Inicialmente, três crianças estão dispersas pelo espaço. A criança V. (3 anos) está sentada na cama a descalçar os seus sapatos, A. criança D. (3 anos) transfere frutas/legumes de uma panela para outra e a criança R. (3 anos) imita a ação de varrer o chão com a pá na mão.

00:00:03- A criança V e a criança D continuam na mesma ação, enquanto que a criança R (3 anos) se desloca até à zona do roupeiro de roupa.

00:00:07- Enquanto que descalça o sapato direito a criança V (3 anos) olha para a mestranda com uma expressão facial preocupante (olhos ternurentos com a boca serrada).

00:00:13- A criança V (3 anos) coloca o sapato no chão. A criança R (3 anos) manipula o telefone que se encontra em cima do roupeiro da roupa enquanto que, a criança D (3 anos) dirige-se até ao armário da cozinha.

00:00:16 – A criança V (3 anos) começa a descalçar o sapato esquerdo enquanto olha para a mestranda. (A sua expressão facial indica a preocupação no momento, olhos ternurentos com a boca serrada).

00:00:18- Uma nova criança entra na ação. A criança X entra na casinha, para e observa os seus intervenientes presentes.

00:00:19- A criança X (4 anos) dirige-se até à mesa onde se encontra a criança D. a manipular as frutas/legumes que estão dentro da panela.

00:00:22- Com a entrada da criança X, a criança D observa os seus movimentos e sorri enquanto continua a brincar.

00:00:25- Todas as crianças brincam isoladamente. A criança R (3 anos) manipula o telefone que se encontra em cima do armário enquanto que a criança V (3 anos) começa a calçar os sapatos de fantasia da casinha. Por outro lado, a criança X visualiza o que se encontra no armário da cozinha e a criança D manipula a panela.

00:00:25- A criança X observa a ação da criança V. Nesse instante sorri para ela.

00:00:30- A criança V calça ambos os sapatos de fantasia.

00:00:32- A criança V (3 anos) percebe que a criança X (4 anos) está a olhar para si. Ambos param o olham um para o outro. Naquele instante, a criança D (3 anos) olha para X e V.

00:00:35- A criança X (4 anos) olha para a mestranda. A sorrir exclama em voz alta “A V está a descalçar!”

00:00:38- Todos os participantes param a sua ação individual e olham para a criança V. A criança R (3 anos) olha para criança V com o telefone na orelha e a criança D (3 anos) com a panela na mão.

00:00:39- A criança V (3 anos) olha para os seus amigos, e de imediato começa a tentar calçar o seu sapato no pé esquerdo.

00:00:45- A criança V (3 anos) inclina-se para trás na cama enquanto tenta calçar o seu sapato esquerdo. A criança R (3 anos) coloca o telefone na orelha e olha para a criança V. A criança D (3 anos) desloca-se até à zona do roupeiro da roupa.

00:00:50- A criança X (4 anos) segura com a mão uma frigideira desloca-se até ao fogão. Por outro lado, R (3 anos) pousa o telefone na base e D (3 anos) apanha a pá e a vassoura que se encontram no chão.

00:00:52- A criança R (3 anos) sorri para a criança D (3 anos). Ambos sorriem um para o outro sem existir troca de palavras.

00:00:55- A criança V (3 anos) continua a calçar o sapato direito. Enquanto que, as crianças R e D (3 anos) interagem com o telefone que se encontra em cima do roupeiro da roupa.

00:01:00- A criança X (4 anos) dirige-se para o armário da cozinha. A criança D (3 anos) acocha-se para apanhar o balde e a vassoura, enquanto que a criança R (3 anos) manipula a máquina da costura.

00:01:05- A criança V (3 anos) pousa o sapato do pé direito e tenta calçar o esquerdo.

00:01:12- A criança V (3 anos) olha-se ao espelho e volta novamente a olhar para os seus sapatos. Enquanto isso, A criança X dirige-se novamente ao fogão.

00:01:16- A criança R (3 anos) com o telefone na orelha direita olha para a criança V. A criança V olha novamente para o espelho (contraia as sobrancelhas e abre a boca criando tensão entre os maxilares), apresenta uma expressão facial de angústia e frustração.

00:01:20- A criança X (4 anos) desloca-se até ao armário da cozinha e abre as portas para observar os conteúdos do seu interior. Por outro lado, a criança D e R encontram-se junto do roupeiro de roupa. A criança R (3 anos) mexe no telefone fixo e a criança D acochado varre o chão com a vassoura. Neste momento, a criança V coloca a perna direita no ar para tentar calçar o sapato.

00:01:22- A criança V enquanto se tenta calçar olha novamente para o espelho. Neste momento apresenta uma expressão facial intensa. (Contraí com força as sobrancelhas, contraí os lábios com força criando pressão nas bochechas)

00:01:25- A criança V liberta um suspiro profundo e tenso, enquanto que coloca com força o pé direito no chão. A criança R (3 anos) observa a sua reação e olha para ela.

00:01:27- A criança V (3 anos) toca com a mão no braço da criança R para pedir ajuda para calçar o sapato. A criança R (3 anos) observa e pousa o telefone fixo que tinha na mão.

00:01:30- A criança X (4 anos) encontra-se agora junto do fogão para preparar uma refeição.

00:01:34- A criança V (3 anos) continua a solicitar ajuda à criança R (3 anos) mas sem sucesso. A criança R (3 anos) observa, mas não intervêm. A criança D (3 anos) desloca-se até ao canto do espalho e acocha-se junto deste para varrer o chão.

00:01:40- A criança X (4 anos) leva a tampa da panela para a mesa da cozinha. Enquanto isso, as crianças R e D olham uma para a outra. A criança V (3 anos) continua sentada na cama a tentar calçar o seu sapato.

00:01:47- A criança D (3 anos) observa a ação da criança V (3 anos).

00:01:49- A criança D (3 anos) para junto da criança V (3 anos) e sorri.

00:01:53- A criança R (3 anos) desloca-se com o telefone fixo na mão até a mesa da cozinha.

00:01:55- A criança V (3 anos) tira o sapato do pé com a mão e mostra à criança D (3 anos). Nesse instante insiste e mostra a meia que está descalça e tenta colocar o sapato com a perna levantada no ar.

00:02:01- A criança D (3 anos) observa e age. Assim agarra com a mão esquerda do sapato que a criança V (3 anos) têm na mão e tenta colocar no pé da mesma.

00:02:03- A criança D (3 anos) encaixa o sapato da extremidade do pé da criança V, dessa forma começa a girar o sapato para facilitar a entrada no pé.

00:02:13- A criança D (3 anos) consegue encaixar o sapato no pé da criança V (3 anos). Ao estar a realizar a ação emite uma expressão facial representante de satisfação (olhos bem abertos, sobrancelhas altas, boca a emitir um sorriso)

00:02:18- A criança D (3 anos) após perceber que afinal não tinha conseguido afasta-se e dirige-se novamente para o lado do roupeiro de roupa, mesmo assim continua a olhar para a criança V (3 anos).

00:02:20- A criança V (3anos) volta a tentar calçar o sapato no pé. A criança D (3 anos) diz-lhe “Vá, Vá”. A expressão facial e corporal da criança D (3 anos) modifica-se, em que apresenta um olhar ternurento, boca serrada e ombros para baixo.

00:02:22- A criança X (4 anos) encontra-se junto ao fogão a realizar a confeção da refeição, enquanto que a criança R (3 anos) se encontra junto à mesa da cozinha a manusear o telefone fixo.

00:02:25- A criança D (3 anos) dirige-se novamente para junto da criança V (3 anos). Neste momento, a criança D agarra novamente no sapato da criança V e tenta calçar-lo no pé utilizando as duas mãos para o encaixar. No espelho é possível observar com maior precisão de ambas as crianças se encontram com expressões faciais e corporais tensas. (A criança V firma o corpo, contraí os lábios e os olhos, acrescentando que a criança D exerce força no corpo e nas duas mãos que agarra o sapato, contraí os lábios e olha fixamente para o sapato.)

00:02:30- A criança D (3 anos) agarra com a mão direita o sapato e com a mão esquerda o pé da criança V de forma a possibilitar o sucesso.

02:02:33- A criança V (3 anos) coloca o pé no chão e olha-se ao espelho. Neste momento, emite um olhar ternurento com os lábios abertos transmitindo a tranquilidade. Contudo, A criança D continua a mexer no sapato.

00:02:36- A criança X (4 anos) olha para a camara e sorri delicadamente.

00:02:41- A criança D (3 anos) fica novamente com o sapato na mão e devolve-o à criança V (3anos).

00:02:45- A criança D (3 anos) dirige-se para junto do roupeiro da roupa e fica a olhar para V. A sua expressão facial emite indignação (olhar tenso com sobrancelhas levantadas e boca fechada)

00:02: 48- A criança X (4 anos) junta-se à criança R (3 anos) na mesa da cozinha. Cada uma a brincar individualmente, a criança R (3 anos) manipula a máquina de costura que se encontra junto ao telefone fixo, enquanto que a criança X (4 anos) coloca em cima da mesa uma “sandes” que cozinhou no fogão.

00:02:52- A criança D (3 anos) olha para o espelho e observa as ações de V que se encontra a tentar calçar o sapato.

00:02:55- Neste instante, a criança D (3 anos) verbaliza “Agora ... assim...” e acompanha com os gestos corporais (coloca a braço para cima e depois para baixo). A ação é acompanhada com uma expressão facial em que a boca está totalmente aberta e o olhar fixado na criança V.

00:03:01- A criança V (3 anos) consegue calçar o sapato e a criança D (3 anos) dirige-se até ela para ajudar nos últimos pormenores.

00:03:05- A criança X (4 anos) dirige-se para o Armário da cozinha e observa o que as parteiras contêm.

00:03:07- A criança X (4 anos) volta novamente para junto de R (3 anos) que se encontra a manipular a máquina da costura. Por outro lado, a criança D continua a auxiliar a criança V.

00:03:12- A criança V (3 anos) olha para as restantes crianças que se encontram dentro da casinha, enquanto que a criança D (3 anos) se dirige novamente para junto do roupeiro da cozinha.

00:03:20- A criança D (3 anos) desloca-se até ao armário da cozinha, leva consigo uma panela amarela na mão. A sua expressão facial modifica-se novamente por instantes, em que apresenta um sorriso pequeno e ternurento.

00:03:23- De repente, a criança V (3 anos) verbaliza em voz alta “ Aaahh.. Aaah...” com uma expressão facial afugente. (Olhos parcialmente fechados, sobrancelhas contraídas, boca muito aberta a contrair as bochechas)

00:03:29- Com a mesma expressão, A criança V olha para a criança X (4 anos).

00:03:32- A criança X (4 anos) dirige-se para junto de D (3 anos) que se encontra a manipular alimentos no armário da cozinha.

00:03:40- A criança V (3 anos) senta-se no chão.

00:03:46- Neste momento, a criança R (3 anos) dirige-se para o armário da cozinha onde se encontra a criança X e D. A criança V (3 anos) olha diretamente para a mestrand B. (A sua expressão facial é expressa através de um olhar ternurento, com as sobrancelhas erguidas e a lábios contraídos para a frente (representação do beijo).

00:03:50- Após várias tentativas a criança V (3 anos) levanta-se lentamente. Olha e sorri para a mestrand B.

00:03:52- V. a sorrir olha para os pés e tenta andar.

00:03:55- Todas as crianças olham para a criança V (3 anos).

00:03:58- Vagarosamente, a criança V (3 anos) dirige-se até à mestranda Bruna e verbaliza “Já está!” com um sorriso na cara.

00:04:07- A criança V (3 anos) dirige-se à mesa da cozinha e agarra o telefone fixo que está em cima da mesa.

00:04:14- A criança R (3 anos) está a manipular na máquina de costura em cima do roupeiro da roupa. Ao lado no armário da cozinha encontra-se as crianças D (3 anos) e X (4 anos) a mexer nos alimentos. E por fim, a criança V (3 anos) com o dedo indicador carrega nos botões do telefone como estivesse a marcar o número de telefone de alguém e agarra com a outra mão o auscultador.

00:04:25- Todas as crianças continuam a realizar a mesma ação.

00:04:38- A criança V (3 anos) coloca o auscultador na orelha e fala baixinho, enquanto que R (3 anos) observa-a com atenção. A criança X (4 anos) toma iniciativa de ir ao lava-loiça lavar taças e copos que trouxe do armário da cozinha.

00:04:46- A criança R (3 anos) aproxima-se da criança V e agarra no telefone fixo, nesse momento V (3 anos) olha para ele e sorri.

00:04:55- Cada criança está num canto da casinha. R (3 anos) transporta o telefone para cima do roupeiro da roupa, enquanto que X (4 anos) se senta na mesa da cozinha e manipula nos talheres que estão em cima do mesmo. A criança D (3 anos) continua junto ao armário da cozinha e coloca uma caneca de chá na boca (representando a ingestão de algum alimento), e por fim, a criança V (3 anos) dirige-se até à criança D.

Registo da entrevista semiestruturada:

- Hora: 14h55
- Contexto: Dentro da área da casinha

“ (...)”

Mestranda Bruna: - Qual era a vossa brincadeira?

Criança X. (4 anos): - O pai e às mãe!

Criança V. (3 anos): - Aié... aié... o pai e a mamã.

Mestranda Bruna: - Estavas a brincar aos pais e às mães V.?

Criança V. (3 anos): - Sim. O pai e ... é eu.

Criança X. (4 anos): - Ela é a mãe, eu era o filho e o R. e o D. era o pai! (Aponta para as crianças enquanto especificada os papéis sociais).

Mestranda Bruna: - E o R. o que estava a brincar?

Criança R. (3 anos): - Pai e mãe, aqui! (enquanto verbaliza, aponta com o dedo indicador para a máquina da costura onde estava inicialmente. Após responder à pergunta, coloca o dedo na boca e olha em várias direções)

Mestranda Bruna: - E o D. o que estava a brincar ao quê?

(Antes de responder, olha para a mestranda e sorri)

Criança D. (3 anos) - Ah... pô comida! (enquanto está a falar D. coloca a comida dentro de uma panela que está perto de si.)”

Nota: Dificuldade para existir o diálogo sobre o jogo simbólico vivenciado.

Transcrição videográfica n. °4

Data: 26 de novembro de 2019	Contexto: Área da Casinha
Hora: 14h50	Duração do Vídeo: 5 minutos
Quantidade de crianças envolvidas: participação de 3 crianças: o S. (3 anos), o C. (4 anos), a A. (3 anos).	Emoções evidenciadas incipais emoções: Ira, prazer e amor e tristeza.

Transcrição do Vídeo:

00:00:00- Inicialmente, três crianças estão dispersas pelo espaço. A criança C. (4 anos) agarra na máquina fotográfica e a criança S. (3 anos) observa a ação. Enquanto que, a criança A. (3 anos) mexe nos alimentos que estão em cima da mesa.

00:00:11- **A criança C. (4 anos) dirige-se até ao espelho, olha para ele e sorri com a máquina fotográfica na mão, de seguida senta-se na cama e mexe na máquina a representar a observação das fotografias que tirou.** Enquanto isso, a criança S. (3 anos) dirige-se até à criança C. e fica a observar a máquina também.

00:00:14- A criança A. (3 anos) apanha do chão o cobertor e tenta dobrar.

00:00:20- As crianças S. e C. estão ambas sentadas na cama a ver as fotografias da máquina fotográfica, enquanto que criança A. (3 anos) se desloca até eles para ir buscar um bebé.

00:00:28- A. (3 anos) abraça o bebé e embala no seu colo, cantando uma canção em voz muito baixa.

00:00:30- A criança S. (3 anos) levanta-se rapidamente e dirige-se até ao roupeiro da roupa para mexer na máquina de costura.

00:00:33- Enquanto isso, a criança C. (4 anos) continua a manipular a máquina fotográfica e com o dedo indicador passa as fotografias enquanto sorri para as mesmas. (representação de um ecrã digital).

00:00:40- A. (3 anos) deita o bebé, expressa um olhar ternurento e dá-lhe um beijo na testa, dizendo “Dorme bem!”. Enquanto isso, a criança S. (3 anos) coloca auscultador na orelha direita e verbalizada “Olá!Olá!”.

00:00:42- A criança A. (3 anos) dirige-se até junto da mesa com dois cobertores da cama na mão e deixa-os cair.

00:00:45- A criança C. (4 anos) frange as sobrelhas e com a boca bem alerta verbaliza bem alto “OPÁ!” enquanto que apanha do chão os cobertores.

00:00:50- A. (3 anos) responde “Deixa é meu” com a mesma expressão facial que C.

00:00:50- Ao mesmo tempo, S. (3 anos) com o auscultador na orelha, dirige-se para o espelho e comunica consigo mesmo, acompanhando com uma expressão facial de boca aberta com gargalhadas altas e intensas, contraindo os olhos pela expressão.

00:01:03- A criança C. (4 anos) tira da mão de A. os cobertores, contrai os lábios e abre bem os olhos.

00:01:05- A criança A. (3 anos) responde com um olhar ternurento dirigindo-se para junto da criança S.

00:01:10- A criança C. (4 anos) continua no chão a dobrar e arrumar os cobertores, enquanto que S. (3 anos) olha para o redor da casinha. Por outro lado, A. (3 anos) manipula a máquina de costura representando a ação de costurar um tecido.

00:01:15- A. (3 anos) dirige-se novamente para a cama dos bebés, e sorri para eles. Por outro lado, S. (3 anos) desloca-se até C. e observa o que está a fazer no chão.

00:01:18- A. (3 anos) agarra numa escova de cabelo que se encontrava no chão e começa a pentear um bebé que está na cama. Decide, sentar-se na cama com o bebé ao seu colo para continuar a realizar a ação.

00:01:22- A criança S. (3 anos) junta-se à mesa da cozinha e começa a mexer nos talheres e utensílios, representando a ação de transferência de alimentos de um recipiente para o outro.

00:01:23- S. (3 anos) tenta abrir a porta da casinha, mas não consegue.

00:01:24- A criança A. (3 anos) dirige-se ao armário da cozinha e agarra num parto como o bebé debaixo do braço.

00:01:38- A criança S. (3 anos) com continua a tentar abrir a porta da casinha, enquanto que C. (4 anos) continua no chão a arranjar a máquina fotográfica. Já A. (3 anos) dirige-se até a cama e deita o bebé tapando-o com o cobertor.

00:01:45- Todas as crianças continuam a representar a mesma ação.

00:01:54- A criança A. (3 anos) transporta um bebé até ao lava-loiça e representa a ação de colocá-lo a fazer xixi. Nesse instante, S. (3 anos) coloca a cabeça na janela que se encontra ao pé da porta e comunica com os seus pares que estão no exterior da casinha.

00:02:00- A criança C. (4 anos) levanta-se do chão.

00:02:10- Nesse instante, C. (4 anos) dirige-se até S. para ver o que está a acontecer.

00:02:11- A criança A. (3 anos) deixa o bebé no lava-loiça, enquanto se senta na cama a pentear outro bebé.

00:02:12- A criança S. (3 anos) abre finalmente a porta e olha para C. com os olhos arregalados e com um sorriso rasgado.

00:02:16- As crianças C. e S. saem da casinha.

00:02:17- A criança S. (3 anos) volta a entrar.

00:02:19- A criança S. (3 anos) dirige-se até à mesa da cozinha, agarra um jarro e leva-o até ao exterior da casinha. Enquanto isso, a criança A. (3 anos) encontra-se ajoelhada a pentear os bebés que estão deitados na cama.

00:02:23- A criança A. (3 anos) fica sozinha na casinha.

00:02:31- A mesma levanta-se e dirige-se até ao roupeiro da roupa para pousar a escova do cabelo que tinha na mão. Enquanto isso, fala baixinho. (observa-se os lábios a mexer).

00:02:35- Ainda A. (3 anos) observa que ainda existe um bebé que não está tapado. Levanta-o com um braço ao mesmo tempo que com a outra mão levanta o lençol para o colocar debaixo. Emburra o bebé e tapa-o.

00:02:40- Verbaliza em volta alta “Já tá!” fazendo o movimento com os braços de baixo para cima com as mãos abertas.

00:02:50- A criança S. (3 anos) volta a entrar na casinha e tenta fechar a porta.

00:02:57- A criança A. (3 anos) olha para S. (3 anos) coloca as duas mãos em frente a boca, encolhe os ombros e liberta gargalhas.

00:03:02- A criança S. (3 anos) deixa cair um parto no chão e apanha-o.

00:03:06- A criança A. (3 anos) desloca-se até à porta da casinha, espreita pela janela o que se passa no exterior.

00:03:18- A criança C. (4 anos) entra na casinha.

00:03:20- S. (3 anos) dirige-se até a porta para tentar fechá-la, enquanto que a criança A. (3 anos) manipula os utensílios que estão no armário da cozinha.

00:03:26- A criança C. (4 anos) fica parada no mesmo local a observar as restantes.

00:03:32- As ambas as crianças (S. e A.) estão junto à mesa da cozinha a representar a ação de cozinhar com alimentos e utensílios, até que S. (3 anos) coloca uma fatia de melancia na boca (representar a degustação).

00:03:33- A criança C. dirige-se até a mesa da cozinha, agarra num prato junto à criança A. e verbaliza “Vou colocar a sopa!”. Enquanto que A. (3 anos) acena a cabeça fazendo movimento de cima para baixo (representação do sim).

00:03:40- A criança S. (3 anos) senta-se à mesa, enquanto que A. e C. preparam a refeição.

00:03:45- S. (3 anos) observa que está uma fatia de chocolate em cima da mesa, pega-o e coloca-o na boca.

00:03:51- Enquanto que, a criança C. (4 anos) continua a preparar a refeição verbaliza “Está quente”, S. (3 anos) levanta-se e olha várias vezes em seu redor.

00:03:53- A criança A. (3 anos) dirige-se até ao roupeiro e procura a escova do cabelo. Quando encontra, agarra-a e dirige-se até aos bebés que estão na cama.

00:03:55- Ao estar a preparar a refeição a criança C. verbaliza “está muito, muito cheio. Tem de ter cuidado!”

00:04:10- A criança S. (3 anos) dirige-se ao armário da cozinha e começa a transportar ingredientes para a mesa da cozinha.

00:04:18- Enquanto isso, a criança S. (3 anos) começa a dar saltos acompanhados de um sorriso extremo.

00:04:25- A criança C. (4 anos) acocha-se para apanhar roupas que estão no chão junto à mesa da cozinha, e S. ajuda-a. A criança A. (3 anos) observa a ação e coopera.

00:04:30- Seguidamente, a criança C. (4 anos) coloca as peças em cima do armário da cozinha, e as restantes crianças dirigem-se para o roupeiro.

00:04:35- S. (3 anos) olha fixamente para a mestranda.

00:04:36- A criança A. (3 anos) com o dedo indicador marca os números de telefone e coloca o auscultador no ouvido. Por outro lado, C. (4 anos) agarra no jarro e transfere os alimentos que estão no seu interior para dentro da panela.

00:04:40- A criança C. (4 anos) encontra uma boneca no chão e agarra-a. A. (3 anos) observa, dirige-se até C. e dá uma festa na cabeça da boneca.

00:04:47- C. (3 anos) senta a boneca no banco junto à mesa da cozinha, enquanto que S. (3 anos) dirige-se ao roupeiro, marca os números com o dedo indicador e coloca o auscultador na orelha, verbalizando “Olá pai.! Sim, tá... ó... à sim!”

00:04:50- Continua, S. (3 anos) “Sim, patatamar... Sim... Adeus! Naquele instante, A. (3 anos) dirige-se rapidamente até S. e coloca a sua mão no braço dizendo “Não, é depois” tentando tirar-lhe o telefone.

00:04:58- Ambos ficam a mexer no telefone, enquanto que C. (4 anos) dirige-se até ao armário da cozinha.

Registo da entrevista semiestruturada:

- Hora: 15h05
- Contexto: Dentro da área da casinha

“ (...)”

Mestranda Bruna: - Qual era a vossa brincadeira?

Criança S. (3 anos): - A mãe... Do,do... pace..pace!

Mestranda Bruna: - Estavam a brincar ao quê?

Criança S. (3 anos): - A mãe, e o pai!

Mestranda Bruna: - Quem era o pai?

Criança S. (3 anos): - O S.

Mestranda Bruna: - Mas que bem S. E a mãe quem era?

Criança S. (3 anos): - A conta.

Mestranda Bruna: - Uau.. Então a mãe era a C.? E a A.?

Criança S. (3 anos): - Sim... bebé com à.

Criança A. (3 anos): - Não! A brincar de comida.

Mestranda Bruna: - Estavam a brincar com comida?

Criança A. (3 anos): - Sim, a dar comida à bonequinha. Aqui à bonequinha, olha! (agarra a boneca e apesenta-a à mestranda)

Criança C. (4 anos): - Mas também foi a esta!

Criança A. (3 anos): - Ela agora está a fazer xixi.

Mestranda Bruna: - E enquanto estas à espera do bebé, estas a cozinhar?

Criança A. (3 anos): - A fazer hamburger.

Criança C. (4 anos): - Eu estou a fazer sopa. Sopa é saudável.

Mestranda Bruna: - E durante a vossa brincadeira também cozinham?

Criança C. (4 anos): - Pois, porque eu tenho um bebé. Ele chama-se Rita.

Mestranda Bruna: - Quantos anos tem a bebé Rita?

Criança C. (4 anos): - Cinco. (Faz a representação com a mão aberta)

Criança A. (3 anos): - Aqui tá 2 bebés.

Criança C. (4 anos): - Mas olha A. tá aqui 2 bebés. Este tem 3 anos e este?

Criança A. (3 anos): - Sim, dois.

Criança C. (4 anos): - Bruna, o bebé da A., eu foi dizer... ela disse que é 3.

Criança A. (3 anos): - E o bebé vai fazer xixi. Fizemos comida.

Criança C. (4 anos): - A comida, olha aqui! Muita.

Mestranda Bruna: - E mesmo verdade. Vocês cozinham muita comida.

Criança A. (3 anos): - É para comer!

Criança C. (4 anos): - É para dar aos bebés porque tem muita fome.

Mestranda Bruna: - E digam-me uma coisa. Como se sentiram a brincar?

Criança C. (4 anos): - Bem. Mas às vezes os bebés choram também, porque quando se magoam ou caem lá para dentro. Aqui para dentro! (aponta para o lava-loiças)

Mestranda Bruna: - E a A. como se sentiu a brincar?

Criança A. (3 anos): - Eu estava aqui.

Mestranda Bruna: - Quando a A. estava a brincar, sentiu-se feliz, triste, zangada ...?

Criança A. (3 anos): - Feliz.

Mestranda Bruna: - E o S. como se sentiu a brincar?

Criança S. (3 anos): - A sopa tá quiti.

Mestranda Bruna: - Quando o S. estava a brincar, sentiu-se feliz, triste, zangada ...?

Criança S. (3 anos): - Feli.”

Transcrição videográfica n.º 5

Data: 27 de novembro de 2019	Contexto: Área da Casinha
Hora: 14h21	Duração do Vídeo: 5 minutos
Quantidade de crianças envolvidas: participação de 4 crianças: o E. (5 anos), o M.L. (5 anos), a P. (5anos) e LA. (3 anos).	Emoções evidenciadas: Pazer

Transcrição do Vídeo:

00:00:00- Inicialmente, as quatro crianças estão separadas em dois grupos. Três crianças (P., LA. e E.) estão na zona do fogão enquanto que M.L. está junto ao armário da cozinha.

00:00:03- A criança P. (5 anos) verbaliza para E. e LA. “Deixa, deixa!” enquanto mexe na frigideira que está em cima dos bicos do fogão.

00:00:07- A criança ML. (5 anos) agarra uma frigideira azul e coloca no seu interior cinco palitos de batatas fritas, exclama em voz alta “Olhem, olhem!”

00:00:12- Ainda juntos ao fogão, P. (5 anos) retira um tacho com uma tampa e verte-o no lava loiça, enquanto que E. e LA. continua a olhar para o fogão.

00:00:17- Seguidamente, ML. (5 anos) começa a fazer movimentos verticais com a frigideira na mão representando a ação de saltar a comida, mas com batatas fritas. Repete esta ação várias vezes.

00:00:18- Junto ao fogão a criança E. (5 anos) coloca na boca um pedaço de milho e mostra a LA. (3 anos) que começa a dar gargalhadas ao observá-lo.

00:00:21- De seguida, P. (5 anos) dirige-se para ML. (5 anos) perguntando “Quê queres?” ao que o mesmo responde “Olha aqui, olha aqui. Está a saltar!” (enquanto realiza a ação de saltar as batatas na frigideira).

00:00:22- No fogão, E. (5 anos) mostra a LA. (3 anos) um frasco vermelho e diz “É picante, para temperar!” enquanto que faz o movimento dessa ação. LA. (3 anos) observa-o atentamente.

00:00:30- A criança ML. (5 anos) continua a realização a mesma ação. A dado instante deixa cair algumas batatas para o chão, e rapidamente P. (5 anos) dirige-se para o ajudar. P (5 anos) verbaliza “Aí qui coisa! Tá sempre caindo!” ao que ML. (5 anos) responde “São batatas grandes!”

00:00:38- A criança E. (5 anos) dirige-se para junto dos seus pares e observa-os e verbaliza “Eu fui por piri-piri. É piri-piri” com o braço para cima e com o frasco na mão. Ao que P. (5 anos) responde “Há piri-piri!”

00:00:40- A criança P. (5 anos) coloca-se à frente de E. (5 anos) com a boca aberta, ao que E. (5 anos) pega no frasco vermelha e finge verter gotas de piri-piri na sua boca. Ambos expressam gargalhadas intensas.

00:00:43- A criança LA. (3 anos) dirige-se para a mesa de cozinha onde se encontram os seus pares. Pega na colher e coloca-a em cima de um parto.

00:00:50- Nesse instante P. (5 anos) coloca um pedaço de pão e uma pêra dentro do parto e começa a degustar, enquanto que ML. e E. sorriem um para o outro. A criança LA. (3 anos) observa os seus pares com um pequeno sorriso.

00:00:57- A criança ML. (5 anos) continua a fazer os movimentos com a frigideira, enquanto que as restantes três crianças se deslocam novamente para junto do fogão.

00:01:04- A criança LA. (3 anos) fica junto do fogão com uma espátula na mão a realizar movimentos circulares em redor da panela, enquanto que P. (5 anos) espreita da janela da casinha com um prato com fruta na mão. Nesse momento, E. verbaliza para os seus pares “Olha um pão!”.

00:01:08- A criança P. (5 anos) dirige-se para E. e diz “Os pratos estão aqui! Toma, fica com este.” Ao que E. (5 anos) responde “Eu tenho aqui para o pão!”

00:01:20- As crianças P., E., e ML. juntam-se em redor na mesa e manipulam nos talheres e alimentos. (Representam a ação colocar comida no prato).

00:01:30- A criança ML. (5 anos) desloca-se pela área da casinha a fazer os movimentos com a frigideira.

00:01:32- A criança E. (5 anos) desloca-se até ao lava-loiça e imita a ação de lavar a loiça, neste caso uma panela e uma tampa.

00:01:37- A criança LA. (3 anos) dirige-se até à cama e retira um bebé debaixo dos lençóis, coloca-o ao seu colo e embala-o.

00:01:40- Todas as crianças começam a cantar a música «OHLÉLÉ» enquanto interagem.

00:01:47- A criança ML (5 anos) deixa cair novamente batatas no chão e P. (5 anos) auxilia-o a apanhar. O momento é acompanhado de gargalhadas intensas que contagiam L. e E.

00:01:53- ML. (5 anos) continua na sua ação com a frigideira, enquanto que LA. (3 anos) deita o bebé na cama e tapa-o. Neste momento, P. (5 anos) dirige-se até ao roupeiro da roupa e manipula a máquina da costura. (representação da ação de costurar). A criança E. (5 anos) está junto ao armário da cozinha a colocar ingredientes dentro da panela.

00:02:01- ML (5 anos) deixa cair novamente as batatas ao chão. Todas as crianças olham para ele e riem de novo.

00:02:04- As crianças cantam novamente a música anterior.

00:02:13- As crianças continuam a realizar a mesma ação.

00:02:23- A criança LA. (3 anos) coloca-se junto à mesa da cozinha e olha em seu redor, principalmente para a janela junto à porta.

00:02:27- A criança LA. (3 anos) toca nas costas de ML. (5 anos) e este olha para trás. De seguida, deixa-a passar para junto de E. que se encontra a fazer uma sandes de tomate e hamburger.

00:02:36- ML. (5 anos) continua a deslocar-se de um lado para o outro a realizar o movimento com a frigideira enquanto que, P. (5 anos) costura um pano. Junto ao armário de cozinha, encontra E. e LA. a confeccionar a refeição.

00:02:42- P. (5 anos) verbaliza para ML. “Olha já está, agora vou limpar!” (agarra na pá e na vassoura).

00:02:50- A criança LA. (3 anos) coloca talheres, copos e pratos em cima da mesa para as quatro crianças.

00:02:53- Após ML (5 anos) deixar cair novamente as batatas P. (5 anos) aproxima-se com a pá e a vassoura exclama “Não pode ser! Vai para o lixo.” enquanto agarra na batata e a coloca dentro da pá.

00:02:58- A criança P. e ML. libertam gargalhadas neste momento.

00:03:00- A criança LA. (3 anos) enche os copos com uma chaleira.

00:03:06- As crianças ML. e P. ajoelham-se novamente para apanhar as batatas que caíram do chão, e LA. observa as suas ações.

00:03:09- A criança P. (5 anos) “Outra para o lixo!” ao que ML. (5 anos) responde com um grande sorriso “Não!”. Ambos se dirigem até ao roupeiro da roupa.

00:03:18- E. e LAA. continuam a mesma tarefa, enquanto que, P. (5 anos) pousa no chão a pá e a vassoura e dirige-se para o lava-loiça.

00:03:26- A criança LA. (3 anos) agarra na vassoura e na pá e começa a varrer o lixo do chão. (representação). Nesse instante, P. e E. observam atentamente a ação que LA. realiza.

00:03:27- ML. (5 anos) tenta-se colocar dentro do armário do lava-loiças.

00:03:36- A criança P. tira das mãos de E. a vassoura e a pá e começa a limpar o chão junto à cama. Enquanto isso ML. e LA. observam a sua ação.

00:03:38- A criança E. continua a realizar a mesma ação.

00:03:46- A criança P. (5 anos) coloca a pá em cima da mesa, ao que a criança ML. (5 anos) lhe diz “Está sujo. Tira isso!”

00:03:50- Neste instante, LA. (3 anos) dirige-se para a zona do roupeiro onde se encontra a máquina da costura. Começa a representar essa ação.

00:03:54- A criança P. (5 anos) tropeça e cai no chão, e nesse instante ML. (5 anos) começa a apontar para P. emite gargalhadas altas contagiando as restantes crianças.

00:04:03- E. e LA. continuam a realizar a mesma ação, enquanto que ML. e P. dirigem-se para o lava-loiça e colocam uma panela e um copo no mesmo.

00:04:12- A criança P. desloca-se até LA. (3 anos) e observa-a.

00:04:16- ML. (5 anos) volta a realizar os movimentos com a frigideira enquanto se desloca pela cozinha.

00:04:19- A criança E. (5 anos) com os braços repletos de utensílios e instrumentos desloca-se até à zona do fogão para começar a cozinhar.

00:04:26- Todas as crianças continuam a realizar a mesma ação.

00:04:31- De seguida, a criança E. (5 anos) verbaliza para ML. “Não podes fazer isso, porque assim, está sempre a cair!” ao que ML. responde “É divertido!”

00:04:41- Neste instante, P. e ML. deslocam-se até à mesa da cozinha. Na zona do roupeiro encontra-se LA. (3 anos) a manipular na máquina da costura, enquanto que a criança E. (5 anos) verte todos os ingredientes que estavam na panela dentro do alguidar do lava-loiça.

00:04:50- ML. (5 anos) exclama “Já está bom!”, desloca-se até LA. (3 anos) e oferece uma batata frita.

00:04:58- A criança LA. (3 anos) aceita expressando-se com o movimento vertical com a cabeça e ML. agarra a batata e coloca-a na sua boca.

Registo da entrevista semiestruturada:

- Hora: 14h40
- Contexto: Dentro da área da casinha

“ (...)”

Mestranda Bruna: - Qual era a vossa brincadeira?

Criança P. (5 anos): - Uma brincadeira com cozinheiro... mãe, pai!

Criança M.L. (5 anos): - Eu estive a fritar as batatas para ficarem boas.

Criança P. (5 anos): - Mas o E. pôs piri-piri na minha boca.

Mestranda Bruna: - E o que cozinham mais?

Criança E. (5 anos): - Mas sabes ... eu fiz hambúrgueres, mas depois já não dava. Coloquei picante, muito picante. (mostra o frasco à mestranda)

Mestranda Bruna: - E a L. esteve a brincar ao quê?

Criança LA. (3 anos): - A brincar com os amigos.

Criança P. (5 anos): - Eu ajudei a L. a costurar. Porque é máquina não dava. E o ML. estava sempre a cair batatas.

Mestranda Bruna: - Mas que brincadeira tão divertida. Como se sentiram a brincar?

Criança ML. (5 anos): - Eu senti bem.

Criança P. (5 anos): - Muto bem.

Mestranda Bruna: - Quer dizer que se sentiram felizes durante toda a brincadeira?

Criança E. (5 anos): - Feliz. Eu ri-me.

Criança P. (5 anos): - Feliz.

Criança ML. (5 anos): - Feliz também com os amigos.

Mestranda Bruna: - E a LA. como se sentiu?

Criança LA. (3 anos): - Bem.

Mestranda Bruna: - Sentiste-te feliz?

Criança LA. (3 anos): - Sim...”

Transcrição videográfica n.º 6

Data: 28 de novembro de 2019	Contexto: Área da Casinha
Hora: 14h26	Duração do Vídeo: 5 minutos
Quantidade de crianças envolvidas: participação de 3 crianças: o M. (3 anos), o K. (3 anos) e F. (4 anos).	Emoções evidenciadas: Pazer

Transcrição do Vídeo:

00:00:00- As três crianças encontram-se em zonas diferentes. A criança F (4 anos) encontra-se na zona do fogão enquanto que as crianças K. e M. estão junto à mesa da cozinha.

00:00:05- Todas olham para a janela de exterior.

00:00:15- A criança K. (3 anos) coloca-se de pé e agarra numa laranja na boca de M. (3 anos) que se encontra sentada no banco junto `mesma. Enquanto isso, F. (4 anos dirige-se até à porta da casinha.

00:00:18- A criança F (4 anos) verbaliza bem alto “Está aqui a M. e a K.” e ambas olham para ele.

00:00:21- M. e K. continuam a interagir uma com a outra. Neste momento, M. (3 anos) abre bem a boca para conseguir trincar a laranja que K. (3 anos) tem na mão.

00:00:25- Ambas olham uma para a outra e sorriem.

00:00:28- Ainda junto à porta F. (4 anos) pergunta aos seus pares que estão no exterior: “É para entrar?”

00:00:30- A criança F. (4 anos) dirige-se novamente para junto do fogão.

00:00:32- De seguida, K. (3 ano) agarra numa fatia de tomate e leva em direção à boca de M. (3 anos). Sem demora, M. (3 anos) abre a boca e brinca um pedaço fazendo força para que K. não a conseguisse tirar.

00:00:40- A criança F. dirige-se novamente para a porta da casinha e tenta abri-la.

00:00:45- A criança K. (3 anos) agarra numa sandes e coloca-a junto à boca de M. (3 anos). Rapidamente, M. (3 anos) abre a boca e trinca com muita força várias vezes. Ambas libertam um sorriso que chama atenção de F.

00:00:50- Neste instante, a criança F. (4 anos) explicita para um dos seus pares do exterior da casinha “Eu estava a pôr aqui a mão. Não podes entrar está cheio!”.

00:00:54- A criança K. (3 anos) dirige-se até ao armário da cozinha enquanto que, M. fica sentada à espera.

00:00:58- K (3 anos) encontra no armário uma cenoura e transporta-a até M. (3 anos). Sem demoras coloca-a na boca de M. enquanto que F. (4 anos) mexe novamente o alguidar que está no lava-loiças.

00:01:03- M. (3 anos) repete a ação de trincar a cenoura com muita força diversas vezes, realizando uma expressão facial de força com as sobrancelhas contraídas e dentes rígidos.

00:01:06- K. (3 anos) exclama para M. (3 anos) “Morde mais!”.

00:01:10- Enquanto realiza movimentos circulares no alguidar com a colher, F. (4 anos) observa os seus pares.

00:01:15- A criança F. (4 anos) dirige-se para a mesa da cozinha e verbaliza “Está aqui salada de fruta!”, e nesse instante K. (3 anos) agarra numa rodela de queijo e coloca-o na boca de M. (3 anos).

00:01:19- De seguida, K (3 anos) diz para F. (4 anos) “Já está!”.

00:01:25- A criança F. (4 anos) agarra uma frigideira com fruta lá dentro e transporta-a até ao armário da cozinha.

00:01:28- Nesse momento, a criança K. (3 anos) agarra no prato e na colher e coloca-os em frente à criança M. (3 anos). Passa a colher no prato e leva à boca de M. (3 anos)

00:01:30- Durante esta ação, M. abre muito a boca e trinca a colher fortemente.

00:01:34- Junto ao armário da cozinha, a criança F. manipula os utensílios enquanto observa a ação de M. e K.

00:01:35- A criança F. (4 anos) transporta até à mesa da cozinha um prato.

00:01:44- A criança F. (4 anos) senta-se à mesa e olha para K. e M. Enquanto que, K. (3 anos) agarra numa chávena e leva-a à boca de M. (3 anos).

00:01:48- Nesse momento, a criança F. (4 anos) diz “Então vou comer salada de fruta!”. Assim, começa a retirar peças de fruta para dentro do prato que está a sua frente.

00:01:55- A criança K. e M. continuam na mesma ação. K. (3 anos) faz o movimento de “avião” para levar a colher à boca de M. Ambas sorriem uma para a outra durante a ação.

00:02:03- As três crianças olham umas para as outras e sorriem.

00:02:05- De seguida, a criança F. (4 anos) exclama para M. (3 anos) “Tens de comer salada de fruta, é boa!”.

00:02:06- E a criança M. (3 anos) responde com um sim através de movimentos verticais com a cabeça.

00:02:13- A criança F. (4 anos) agarra uma colher e coloca-a dentro do alguidar da fruta, enquanto que K. (3 anos) diz “Tens de mexer bem.”

00:02:25- As crianças continuam a realizar a mesma ação.

00:02:36- A criança K. (3 anos) dirige-se até junto da porta da casinha e agarra um banco. De seguida, transporta-o até a mesa e coloca-o no meio dos seus pares.

00:02:45- Nesse momento, a criança K. (3 anos) senta-se junto à mesa, enquanto que, F. (4 anos) serve a comida nos pratos.

00:02:52- A criança M. (3 anos) dá um pato a F. (4 anos).

00:03:00- A criança K. começa a realizar novamente a ação de dar à boca de M. (3 anos). Nesse momento, F. olha para ambas e sorri levando também à boca uma colher.

00:03:06- De seguida, a criança F. olha para a janela e observa que um dos seus pares está a espreitar e verbaliza “Olha ela está a dar à boca!”.

00:03:15- E continua, “Olha, fiz salada de fruta!”

00:03:19- A criança F. (4 anos) mexe novamente a salada de fruta com uma colher, enquanto que K. (3 anos) dá comida à boca de M. (3 anos).

00:03:26- Tanto a criança F. (4 anos) como K. (3 anos) levantam-se e dirigem-se até ao armário da cozinha.

00:03:33- A criança F. (4 anos) volta-se a sentar no seu lugar, e K. (3 anos) transporta até à mesa uma chávena que leva à boca de M. (3 anos).

00:03:42- A criança K. (3 anos) levanta-se e segue até ao armário da cozinha. Com a chaleira na mão verte algo para dentro da chávena.

00:03:45- Com a chávena na mão, K. (3 anos) leva a chávena à boca de M. (3 anos).

00:03:48- Assim, a criança F. (4 anos) levanta-se novamente e dirige-se até ao armário da cozinha. Agarra num jarro e numa chaleira e transporta-os até à mesa da cozinha.

00:03:58- Todos estão sentados à mesa.

00:04:05- A criança F. (4 anos) mexe a comida com uma colher, enquanto que K. (3 anos) dá comida à boca de M. (3 anos).

00:04:13- A criança M. (3 anos) vira a cabeça para o lado e recusa a comida que K. (3 anos) lhe está a oferecer. Enquanto isso, a criança F. (4 anos) diz “Abre a boca!”.

00:04:15- As três crianças olham-se e riem-se.

00:04:23- Seguidamente, a criança F. (3 anos) levanta-se até à porta e sai da casinha.

00:04:35- A criança K. (3 anos) dirige-se até ao fogão.

00:04:40- De seguida, a criança L. (3 anos) junta-se a K. e manipulam os utensílios que se encontram em cima do mesmo.

00:04:59- A crianças continuam a realizar a mesma ação.

Registo da entrevista semiestruturada:

- Hora: 14h40
- Contexto: Dentro da área da casinha

“ (...)”

Mestranda Bruna: - Qual era a vossa brincadeira?

Criança K. (3 anos): - As mães e os papás!

Criança F. (4 anos): - A K. estava a dar comida à boca da M.

Criança K. (3 anos): - Porque era um bebezinho.

Mestranda Bruna: -E a M. o que brincou?

Criança M. (3 anos): - Bebés.

Mestranda Bruna: - Que bonita brincadeira. Como se sentiram a brincar?

Criança F. (4 anos): - Eu queria mais.

Criança K. (3 anos): - Mas agora vamos lanchar.

Mestranda Bruna: - A K. tem toda a razão. Amanhã é um novo dia, depois brincas pode ser? Mas digam-me uma coisa, sentiram-se felizes, tristezas ou zangados a brincar?

Criança F. (4 anos): - Eu fiquei feliz.

Criança K. (3 anos): - Feliz. Eu gosto de brincar na casinha.

Mestranda Bruna: - E a M. como se sentiu?

Criança M. (3 anos): Olha para a mestranda e sorri.

Pedido de Autorização

No âmbito da realização do Relatório Final de Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada, necessário para obtenção de grau mestre em Educação Pré-Escolar, e enquanto estagiária da “Sala B”, venho por este meio solicitar a vossa autorização para a realização de registos fotográficos e vídeos dos vossos educandos. Estes registos audiovisuais serão utilizados durante a realização do ensaio investigativo, podendo, eventualmente, serem utilizados no relatório final de mestrado.

Neste ponto, torna-se importante esclarecer o âmbito que irá ocorrer este ensaio investigativo, onde procurar-se-á estudar o momento de brincadeira livre na área da casinha durante o tempo letivo, nomeadamente as emoções que emergem durante a interação em grupo.

Por fim, considera-se imprescindível esclarecer que o nome, imagem ou qualquer informação relativa à criança será reservada, resguardando, impreterivelmente, a sua identidade, salientando-se que este trabalho tem objetivos meramente académicos.

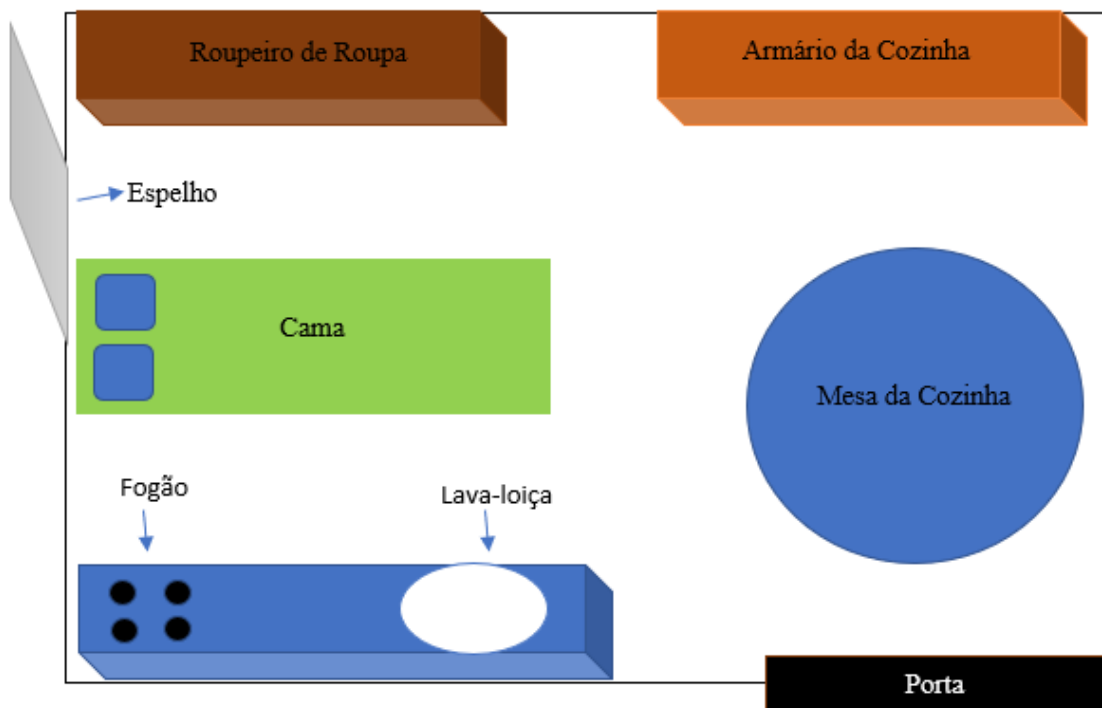
Cabe-me agradecer, antecipadamente, a vossa valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Bruna Cartaxeiro

Eu, _____, encarregado de educação do (a) _____, autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa) a recolha de registos audiovisuais do meu educando para fins supracitados.

Anexo IX- ESBOÇO E REGISTO FOTOGRÁFICO DA ÁREA DA CASINHA SALA B



1. Esboço da área da casinha.



2. Registo fotográfico da área da casinha

Anexo X- QUADROS DE ANALE AO REGISTO VIDEOGRÁFICO

Categories	Subcategories	Description	Duration	Quantity
Representações dramáticas	Papeis sociais	K (3 anos) exclama para L (5 anos) "Você é muito vó!"	00:00:015	1
	Representações do quotidiano	V. (3 anos) está do lado de fora da casinha e abre o postigo da porta para entrar.	00:00:09	10
		L. (5 anos) e V (3 anos) preparam uma sandes com pão, tomate e carne, enquanto K. (3 anos) coloca o tacho na panela amarela em cima da mesa.	00:00:27	
		L. (5 anos) cozinha na frigideira (carne) enquanto que K. (3 anos) senta-se na mesa a mexer o tacho amarelo que contem no seu interior uma cenoura com uma colher. V (3 anos) procura no armário outro tacho.	00:00:41	
		L. (5 anos) demonstra a V. (3 anos) como lavar a fruta no lava loiça. De seguida questiona "Quer um chazinho?"	00:00:59	
		L. (5 anos) cozinha no fogão e prepara uma sandes.	00:01:14	
		L. (5 anos) dirige-se para o armário, V. (3 anos) coloca a chávena em cima da mesa enquanto que K. (3 anos) agarra na cafeteira de chá e inclina-a fazendo que conta que está a encher a chávena de chá.	00:01:38	
		K. (3 anos) agarra no tacho amarelo e com a colher na outra mão coloca a "comida" dentro dos pratos. Enquanto isso, V. (3 anos) agarra cuidadosamente a chávena de chá.	00:02:01	
		V. (3 anos) agarra na cafeteira de chá e inclina-a fazendo que conta que está a encher a chávena de chá azul utilizando vocalizações para imitar o som da mesma.	00:02:22	
		V. (3anos) coloca a caneca na boca para beber o chá que colocou.	00:02:38	
V. (3 anos) fica sentada à mesa a comer os legumes e K. (3 anos) continua a limpar a casa com a vassoura e a pá.	00:03:54			
Emoções	Ira	-	-	0
	Tristeza	V (3 anos) dirige-se até a mesa onde K (3 anos) está sentada. De seguida, fica parada a olhar para baixo passando a mão direita lentamente pela boca.	00:00:33	
		V. (3 anos) inclina a cabeça para baixo acompanhando o olhar na mesma direção colocando juntamente os dois indicadores na boca.	00:02:08	
		K. (3 anos) dirige-se novamente para o armário e V. (3 anos) fica sentada no banco a olhar para o seu redor.	00:02:13	
		V. (3 anos) olha para K. (3 anos) com um olhar entristecido juntando os seus lábios ao mesmo tempo enquanto que retirar do prato uma perna de frango.	00:02:43	
		L. (5 anos) dirige-se novamente para o armário do fogão enquanto que K. (3 anos) retira novamente a cenoura da mão de V. (3 anos). V. (3 anos) olha com um olhar entristecido novamente para K. (3 anos) enquanto que passa a mão na sua cara.	00:02:52	
		V. (3 anos) tenta retirar "perna de frango" que estava dentro do parto amarelo, mas K. (3 anos) agarra-a ao mesmo tempo realizando um movimento de puxar para si mesma. Enquanto isso exclama "Aqui é a tua papinha!". V. (3 anos) expressa com a expressão facial o desagrado e inclina a cabeça para baixo, fechar os olhos e cerra os lábios.	00:02:57	
		V. (3 anos) inclina a cabeça para baixo encostando o queixo no pescoço e olha nessa direção. K. (3 anos) repete o movimento ação de "dar comida à	00:03:07	
		boca" a V. (3 anos). Mas V. (3 anos) com os braços afasta K. (3 anos) e diz "Não, não! É meu!".	00:03:17	
		V. (3 anos) reage a essa situação com movimento com a cabeça (expressão de negação) acompanhando uma expressão facial de cabeça inclinada para baixo e olhar entristecido.	00:03:35	
		Nesse momento V. (3 anos) olha para L. (5 anos) com um olhar entristecido e com a mão esticada para obter novamente o prato.	00:04:17	
	L. (5 anos) tenta retirar o copo azul da mão de V. (3 anos). V. (3 anos) reage dizendo "Não, não" agarrando o copo com mais força.	00:04:22		
	L. (5 anos) retira o prato amarelo com a perna de frango e a cenoura da mesa, mas V. (3 anos) tenta tirar novamente da mão de L (5 anos) mas não consegue. L. (5 anos) leva o prato até ao armário enquanto que V. (3 anos) fica a olhar para ela com a mão na boca e um olhar entristecido dizendo "Não, não!".	00:04:54		
	Medo	-	-	-
Prazer	K. (3 anos) lava as mãos no lavatório do armário e sorri para L. (5 anos).	00:04:34	1	
Amor	-	-	-	
Surpresa	-	-	0	
Aversão	-	-	0	
Vergonha	-	-	0	

Categories	Subcategories	Description	Duration	Quantity
Representações dramáticas	Papeis sociais	-	-	-
	Representações do quotidiano	F. (5 anos) dirige-se ao armário da cozinha, enquanto que ML. (5 anos) compõem os pratos que estão em cima da mesa.	00:00:19	14
		ML. (5 anos) encontra-se junto à mesa da cozinha a mexer o hambúrguer com duas colheres, enquanto que F. (5 anos) está a lavar a loiça.	00:00:35	
		ML (5 anos) leva o hamburger à boca com o auxílio da colher, enquanto que F. (5 anos) desloca-se pela casinha a comer uma perna de frango.	00:00:39	
		Durante este período de tempo, AP. (5 anos) transfere toda a “comida” que existe no armário para cima da mesa da cozinha. Ao ver isto, F. (5 anos) ajuda-a neste processo.	00:00:48	
		F. e ML. estão em redor da mesa a cozinha a degustar a comida que realizaram.	00:00:58	
		ML. (5 anos) coloca um pedaço de chocolate na boca (imaginando que está a come-lo) e F. (5 anos) faz uma sandes de pão e carne.	00:01:03	
		ML. (5 anos) finge que morde um pedaço de pão emitindo o som “aumh”.	00:01:10	
		F. (5 anos) reproduz sons idênticos aos de ML., ao degustar a sandes de carne que fez anteriormente.	00:01:13	
		F. e AP. se encontram junto do armário da casinha a arrumar as frutas que estavam em cima da mesa.	00:01:57	
		ML. (5 anos) desloca-se pela casinha com o telefone no ouvido (imagina que está a falar com alguém),	00:02:06	
		AP. (5 anos) lava os legumes dentro de um alguidar no armário da casinha.	00:02:17	
		F. (5anos) dirige-se para o armário da cozinha para lavar as mãos, enquanto que AP. (5 anos) oferece a ML. (5 anos) uma chávena com uma laranja no seu interior (imitação de sumo de laranja).	00:02:38	
		ML. e AP. começam a arrumar os objetos que se encontram desarrumados em cima da mesa da cozinha, enquanto que F. (5 anos) continua a cozinhar (grelhar carne) no fogão da cozinha.	00:03:42	
F. (5 anos) continua a cozinhar no fogão e cuidadosamente vira os bifos com uma espátula. AP. (5 anos) para a sua ação e observa o que F. está a realizar.	00:04:32			
Emoções	Ira	-	-	0
	Tristeza	-	-	0
	Medo	-	-	0
	Prazer	ML. (5 anos) está junto à mesa da cozinha a olhar e a sorrir vigorosamente para AP. (5 anos) e F. (5 anos). Nesse instante, F. (5 anos) dirige-se ao armário e agarra uma fruta enquanto que fecha os olhos e emite gargalhadas intensas para AP. (5 anos) que lhe tenta tirar da mão a fruta enquanto olha e sorri para ML. (5 anos).	00:00:03	11
		AP. (5 anos) dá um pulo de alegria enquanto sorri para os seus amigos (ML. e F.).	00:00:04	
		M.L.(5 anos) toca no cabelo de AP. (5 anos) e diz a sorrir “AH, olha!”.	00:00:08	
		ML. (5 anos) coloca a mão na boca enquanto dá gargalhadas num tom alto.	00:00:15	
		ML. (5 anos) dirige-se para o armário da loiça, enquanto que AP. (5 anos) tenta retirar da mão de F. (5 anos) uma perna de frango. Ao interagirem sorriem um para o outro.	00:00:23	
		De longe, F. (5 anos) observa sorri também, colocando-se à frente da camara a dar gargalhadas.	00:00:25	
		F. (5 anos) sorri para ML. (5 anos) com um pedaço de milho na mão.	00:01:25	
		F. (5 anos) olha e sorri para F. (5 anos) que está no chão apanhar um objeto que caiu.	00:02:25	
F. (5 anos) com uma expressão facial sorridente coloca o pedaço de milho em cima da mesa.	00:01:30			
F. (5 anos) representa movimentos corporais de satisfação para a futura degustação da comida que está a preparar. Ou seja, esfrega as mãos uma na outra e passa a língua nos lábios com uma expressão facial de prazer e divertimento.	00:03:20			

		AP. (5 anos) olha para vários pontos da casinha e de imediato apresenta uma expressão facial sorridente.	00:03:29	
	Amor	-	-	0
	Surpresa	F. (5 anos) observa os seus amigos na área dos jogos de mesa. Enquanto está a olhar coloca a mão na boca com uma expressão facial representativa de admiração.	00:04:08	1
	Aversão	-	-	0
	Vergonha	-	-	0

Quadro 2- Análise do Registo videográfico do Video n.º 2.

categorias	Subcategorias	Descrição	Duração	Quantidade
	Papeis sociais	-	-	0
Representações dramáticas	Representações do quotidiano	A criança V. (3 anos) está sentada na cama a descalçar os seus sapatos, A. criança D. (3 anos) transfere frutas/legumes de uma panela para outra e a criança R. (3 anos) imita a ação de varrer o chão com a pá na mão.	00:00:00	15
		A criança R. (3 anos) manipula o telefone que se encontra em cima do roupeiro da roupa ...	00:00:16	
		A criança R. (3 anos) manipula o telefone que se encontra em cima do armário enquanto que a criança V. (3 anos) começa a calçar os sapatos de fantasia da casinha. Por outro lado, a criança X. visualiza o que se encontra no armário da cozinha e a criança D. manipula a panela.	00:00:25	
		A criança V. calça ambos os sapatos de fantasia.	00:00:30	
		Criança V. com o telefone na orelha e a criança D. (3 anos) com a panela na mão.	00:00:38	
		A criança X. (4 anos) segura com a mão uma frigideira desloca-se até ao fogão. Por outro lado, R. (3 anos) pousa o telefone na base e D. (3 anos) apanha a pá e a vassoura que se encontram no chão.	00:00:50	
		A criança D. (3 anos) acocha-se para apanhar o balde e a vassoura, enquanto que a criança R. (3 anos) manipula a máquina da costura.	00:01:00	
		A criança V. (3 anos) pousa o sapato do pé direito e tenta calçar o esquerdo.	00:01:05	
		A criança V. (3 anos) olha-se ao espelho	00:01:12	
		criança D. acochado varre o chão com a vassoura	00:01:20	
		A criança X. (4 anos) encontra-se agora junto do fogão para preparar uma refeição.	00:01:30	
		A criança X. (4 anos) encontra-se junto ao fogão a realizar a confeção da refeição, enquanto que a criança R. (3 anos) se encontra junto à mesa da cozinha a manusear o telefone fixo.	00:02:22	
		a criança X. (4 anos) coloca em cima da mesa uma “sandes” que cozinhou no fogão.	00:02:48	
		D. (3 anos) que se encontra a manipular alimentos no armário da cozinha.	00:03:32	
a criança V. (3 anos) com o dedo indicador carrega nos botões do telefone como estivesse a marcar o número de telefone de alguém e agarra com a outra mão o auscultador.	00:04:14			
Emoções	Ira	A criança R. (3 anos) com o telefone na orelha direita olha para a criança V. A criança V. olha novamente para o espelho (contraia as sobrancelhas e abre a boca criando tensão entre os maxilares), apresenta uma expressão facial de angústia e frustração.	00:01:16	6
		A criança V. enquanto se tenta calçar olha novamente para o espelho. Neste momento, apresenta uma expressão facial intensa. (Contraí com força as sobrancelhas, contraí os lábios com força criando pressão nas bochechas)	00:01:22	
		A criança V. liberta um suspiro profundo e tenso, enquanto que coloca com força o pé direito no chão. No espelho é possível observar com maior precisão de ambas as crianças se encontram com expressões faciais e corporais tensas. (A criança V firma o corpo, contraí os lábios e os olhos, acrescentando que a criança D exerce força no corpo e nas duas mãos que agarra o sapato, contraí os lábios e olha fixamente para o sapato.)	00:02:25	
		A criança D (3 anos) dirige-se para junto do roupeiro da roupa e fica a olhar para V. A sua expressão facial emite indignação (olhar tenso com sobrancelhas levantadas e boca fechada)	00:02:45	
		Neste momento, a criança R. (3 anos) dirige-se para o armário da cozinha onde se encontra a criança X. e D. A criança V. (3 anos) olha diretamente para a mestrand B. (A sua expressão facial é expressa através de um olhar temurento, com as sobrancelhas erguidas e a lábios contraídos para a frente (representação do beijo).	00:03:46	

	Tristeza	Enquanto que descalça o sapato direito a criança V. (3 anos) olha para a mestranda com uma expressão facial preocupante (olhos ternurentos com a boca serrada).	00:00:07	4
		A criança V. (3 anos) começa a descalçar o sapato esquerdo enquanto olha para a mestranda. (A sua expressão facial indica a preocupação no momento, olhos ternurentos com a boca serrada).	00:00:16	
		A criança V. (3anos) volta a tentar calçar o sapato no pé. A criança D. (3 anos) diz-lhe “Vá, Vá”. A expressão facial e corporal da criança D. (3 anos) modifica-se, em que apresenta um olhar ternurento, boca serrada e ombros para baixo.	00:02:20	
		De repente, a criança V. (3 anos) verbaliza em voz alta “ Aaahh.. Aaah...” com uma expressão facial afugente. (Olhos parcialmente fechados, sobrancelhas contraídas, boca muito aberta a contrair as bochechas)	00:03:23	
	Medo	-	-	0
	Prazer	A criança X. observa a ação da criança V. Nesse instante sorri para ela.	00:00:25	10
		A criança X. (4 anos) olha para a mestranda. A sorrir exclama em voz alta “A V. está a descalçar!”	00:00:35	
		A criança R. (3 anos) sorri para a criança D. (3 anos). Ambos sorriem um para o outro sem existir troca de palavras.	00:00:52	
		A criança D. (3 anos) consegue encaixar o sapato no pé da criança V. (3 anos). Ao estar a realizar a ação emite uma expressão facial representante de satisfação (olhos bem abertos, sobrancelhas altas, boca a emitir um sorriso)	00:02:13	
		A criança V. (3 anos) coloca o pé no chão e olha-se ao espelho. Neste momento, emite um olhar ternurento com os lábios abertos transmitindo a tranquilidade. Contudo, A criança D. continua a mexer no sapato.	00:02:33	
		A criança X. (4 anos) olha para a camara e sorri delicadamente...	00:02:36	
		A criança D. (3 anos) desloca-se até ao armário da cozinha, leva consigo uma panela amarela na mão. A sua expressão facial modifica-se novamente por instantes, em que apresenta um sorriso pequeno e ternurento.	00:03:20	
		Após várias tentativas a criança V. (3 anos) levanta-se lentamente. Olha e sorri para a mestranda.	00:03:50	
		V. a sorrir olha para os pés e tenta andar.	00:03:52	
		Vagarosamente, a criança V. (3 anos) dirige-se até à mestranda e verbaliza “Já está!” com um sorriso na cara.	00:03:58	
	Amor	Com a entrada da criança X., a criança D. observa os seus movimentos e sorri enquanto continua a brincar.	00:00:22	2
		A criança D. (3 anos) para junto da criança V. (3 anos) e sorri.	00:01:49	
	Surpresa	Neste instante, a criança D. (3 anos) verbaliza “Agora ... assim...” e acompanha com os gestos corporais (coloca a braço para cima e depois para baixo). A ação é acompanhada com uma expressão facial em que a boca está totalmente aberta e o olhar fixado na criança V.	00:02:55	1
	Aversão	-	-	0
Vergonha	-	-	0	

Categories	Subcategories	Description	Duration	Quantity	
Representações dramáticas	Papeis sociais	A criança A. (3 anos) abraça o bebé e embala no seu colo, cantando uma canção em voz muito baixa.	00:00:28	3	
		A criança A. (3 anos) deita o bebé, expressa um olhar ternurento e dá-lhe um beijo na testa, dizendo "Dorme bem!".	00:00:40		
		A criança A. (3 anos) dirige-se ao armário da cozinha e agarra num parto como o bebé debaixo do braço.	00:01:24		
	Representações do quotidiano		A criança A. (3 anos) apanha do chão o cobertor e tenta dobrar.	00:00:14	27
			As crianças S. e C. estão ambas sentadas na cama a ver as fotografias da máquina fotográfica, enquanto que criança A. (3 anos) se desloca até eles para ir buscar um bebé.	00:00:20	
			A. (3 anos) abraça o bebé e embala no seu colo, cantando uma canção em voz muito baixa.	00:00:28	
			A criança S. (3 anos) levanta-se rapidamente e dirige-se até ao roupeiro da roupa para mexer na máquina de costura.	00:00:30	
			Enquanto isso, a criança C. (4 anos) continua a manipular a máquina fotográfica e com o dedo indicador passa as fotografias enquanto sorri para as mesmas. (representação de um ecrã digital).	00:00:33	
			Enquanto isso, a criança S. (3 anos) coloca auscultador na orelha direita e verbalizada "Olá!Olá!".	00:00:40	
			A criança C. (4 anos) continua no chão a dobrar e arrumar os cobertores, (...) Por outro lado, A. (3 anos) manipula a máquina de costura representando a ação de costurar um tecido.	00:01:10	
			A. (3 anos) agarra numa escova de cabelo que se encontrava no chão e começa a pentear um bebé que está na cama.	00:01:18	
			A. (3 anos) agarra numa escova de cabelo que se encontrava no chão e começa a pentear um bebé que está na cama.	00:01:22	
			S. (3 anos) tenta abrir a porta da casinha, mas não consegue.	00:01:23	
			C. (4 anos) continua no chão a arranjar a máquina fotográfica. Já A. (3 anos) dirige-se até a cama e deita o bebé tapando-o com o cobertor.	00:01:38	
			A criança A. (3 anos) transporta um bebé até ao lava-loiça e representa a ação de colocá-lo a fazer xixi. (...) S. (3 anos) coloca a cabeça na janela que se encontra ao pé da porta e comunica com os seus pares que estão no exterior da casinha	00:01:54	
			A criança A. (3 anos) deixa o bebé no lava-loiça, enquanto se senta na cama a pentear outro bebé.	00:02:11	
			Enquanto isso, a criança A. (3 anos) encontra-se ajoelhada a pentear os bebés que estão deitados na cama.	00:02:19	
			Ainda A. (3 anos) observa que ainda existe um bebé que não está tapado. Levanta-o com um braço ao mesmo tempo que com a outra mão levanta o lençol para o colocar debaixo. Emburra o bebé e tapa-o.	00:02:35	
			A criança S. (3 anos) volta a entrar na casinha e tenta fechar a porta.	00:02:50	
			S. (3 anos) dirige-se até a porta para tentar fechá-la, enquanto que a criança A. (3 anos) manipula os utensílios que estão no armário da cozinha.	00:03:20	
			As ambas as crianças (S. e A.) estão junto à mesa da cozinha a representar a ação de cozinhar com alimentos e utensílios, até que S. (3 anos) coloca uma fatia de melancia na boca (representar a degustação).	00:03:32	
			A criança C. dirige-se até a mesa da cozinha, agarra num prato junto à criança A. e verbaliza "Vou colocar a sopa!".	00:03:33	
			A criança S. (3 anos) senta-se à mesa, enquanto que A. e C. preparam a refeição.	00:03:40	
			S. (3 anos) observa que está uma fatia de chocolate em cima da mesa, pega-o e coloca-o na boca.	00:03:45	
			Enquanto que, a criança C. (4 anos) continua a preparar a refeição verbaliza "Está quente".	00:03:51	
			A criança A. (3 anos) dirige-se até ao roupeiro e procura a escova do cabelo. Quando encontra, agarra-a e dirige-se até aos bebés que estão na cama.	00:03:53	
			Ao estar a preparar a refeição a criança C. verbaliza "está muito, muito cheio. Tem de ter cuidado!".	00:03:55	
A criança A. (3 anos) com o dedo indicador marca os números de telefone e coloca o auscultador no ouvido. Por outro lado, C. (4 anos) agarra no jarro e transfere os alimentos que estão no seu interior para dentro da panela.	00:04:36				
A criança C. (4 anos) encontra uma boneca no chão e agarra-a. A. (3 anos) observa, dirige-se até C. e dá uma festa na cabeça da boneca.	00:04:40				

		C. (3 anos) senta a boneca no banco junto à mesa da cozinha, enquanto que S. (3 anos) dirige-se ao roupeiro, marca os números com o dedo indicador e coloca o auscultador na orelha, verbalizando “Olá pai! Sim, tá... ó... à sim!”	00:04:47	
Emoções	Ira	A criança C. (4 anos) frange as sobrancelhas e com a boca bem alerta verbaliza bem alto “OPÁ!” enquanto que apanha do chão os cobertores.	00:00:45	3
		A. (3 anos) responde “Deixa é meu” com a mesma expressão facial que C.	00:00:50	
		A criança C. (4 anos) tira da mão de A. os cobertores, contraí os lábios e abre bem os olhos.	00:01:03	
	Tristeza	A criança A. (3 anos) responde com um olhar ternurento dirigindo-se para junto da criança S.	00:01:05	1
	Medo	-	-	0
	Prazer	A criança C. (4 anos) dirige-se até ao espelho, olha para ele e sorri com a máquina fotográfica na mão, de seguida senta-se na cama e mexe na máquina a representar a observação das fotografias que tirou.	00:00:11	7
		Enquanto isso, a criança C. (4 anos) continua a manipular a máquina fotográfica e com o dedo indicador passa as fotografias enquanto sorri para as mesmas. (representação de um ecrã digital).	00:00:33	
		Ao mesmo tempo, S. (3 anos) com o auscultador na orelha, dirige-se para o espelho e comunica consigo mesmo, acompanhando com uma expressão facial de boca aberta com gargalhadas altas e intensas, contraindo os olhos pela expressão.	00:00:50	
		A criança A. (3 anos) dirige-se novamente para a cama dos bebés, e sorri para eles.	00:01:15	
		A criança S. (3 anos) abre finalmente a porta e olha para C. com os olhos arregalados e com um sorriso rasgado	00:02:12	
		A criança A. (3 anos) olha para S. (3 anos) coloca as duas mãos em frente a boca, encolhe os ombros e liberta gargalhas.	00:02:57	
		Enquanto isso, a criança S. (3 anos) começa a dar saltos acompanhados de um sorriso extremo.	00:04:18	
	Amor	A criança A. (3 anos) deita o bebé, expressa um olhar ternurento e dá-lhe um beijo na testa, dizendo “Dorme bem!”.	00:00:40	1
Surpresa	-	-	0	
Aversão	-	-	0	
Vergonha	-	-	0	

Quadro 4- Análise do Registo videográfico do Video n.º 4.

Categories	Subcategories	Description	Duration	Quantity	
Representações dramáticas	Papeis sociais	-	-	0	
	Representações do quotidiano	<p>Ainda juntos ao fogão, P. (5 anos) retira um tacho com uma tampa e verte-o no lava loiça,</p> <p>Seguidamente, ML. (5 anos) começa a fazer movimentos verticais com a frigideira na mão representando a ação de saltar a comida, mas com batatas fritas. Repete esta ação várias vezes.</p> <p>No fogão, E. (5 anos) mostra a L. (3 anos) um frasco vermelho e diz “É picante, para temperar!” enquanto que faz o movimento dessa ação</p> <p>A criança ML. (5 anos) continua a realização a mesma ação. A dado instante deixa cair algumas batatas para o chão, e rapidamente P. (5 anos) dirige-se para o ajudar. P (5 anos) verbaliza “Aí qui coisa! Tá sempre caindo!” ao que ML. (5 anos) responde “São batatas grandes!”</p> <p>A criança E. (5 anos) dirige-se para junto dos seus pares e observa-os e verbaliza “Eu fui por piri-piri. É piri-piri” com o braço para cima e com o frasco na mão. Ao que P. (5 anos) responde “Há piri-piri!”</p> <p>A criança ML. (5 anos) continua a fazer os movimentos com a frigideira, enquanto que as restantes três crianças se deslocam novamente para junto do fogão.</p> <p>A criança L. (3 anos) fica junto do fogão com uma espátula na mão a realizar movimentos circulares em redor da panela, enquanto que P. (5 anos) espreita da janela da casinha com um prato com fruta na mão. Nesse momento, E. verbaliza para os seus pares “Olha um pão!”.</p> <p>As crianças P., E., e ML. juntam-se em redor na mesa e manipulam nos talheres e alimentos. (Representam a ação colocar comida no prato).</p> <p>A criança E. (5 anos) desloca-se até ao lava-loiça e imita a ação de lavar a loiça, neste caso uma panela e uma tampa.</p> <p>A criança L. (3 anos) dirige-se até à cama e retira um bebé debaixo dos lençóis, coloca-o ao seu colo e embala-o.</p> <p>ML. (5 anos) continua na sua ação com a frigideira, enquanto que L (3 anos) deita o bebé na cama e tapa-o. Neste momento, P. (5 anos) dirige-se até ao roupeiro da roupa e manipula a máquina da costura. (representação da ação de costurar). A criança E. (5 anos) está junto ao armário da cozinha a colocar ingredientes dentro da panela.</p> <p>E. que se encontra a fazer uma sandes de tomate e hamburger.</p> <p>ML. (5 anos) continua a deslocar-se de um lado para o outro a realizar o movimento com a frigideira enquanto que, P. (5 anos) costura um pano. Junto ao armário de cozinha, encontra E. e L. a confeccionar a refeição.</p> <p>P. (5 anos) verbaliza para ML. “Olha já está, agora vou limpar!” (agarra na pá e na vassoura).</p> <p>P. (5 anos) verbaliza para ML. “Olha já está, agora vou limpar!” (agarra na pá e na vassoura).</p> <p>Após ML (5 anos) deixar cair novamente as batatas P. (5 anos) aproxima-se com a pá e a vassoura exclama “Não pode ser! Vai para o lixo.” enquanto agarra na batata e a coloca dentro da pá.</p> <p>A criança L. (3 anos) enche os copos com uma chaleira.</p> <p>A criança L (3 anos) agarra na vassoura e na pá e começa a varrer o lixo do chão. (representação).</p> <p>A criança P. (5 anos) coloca a pá em cima da mesa, ao que a criança ML. (5 anos) lhe diz “Está suj. Tira isso!”</p> <p>Neste instante, L. (3 anos) dirige-se para a zona do roupeiro onde se encontra a máquina da costura. Começa a representar essa ação.</p> <p>L. (3 anos) a manipular na máquina da costura, enquanto que a criança E. (5 anos) verte todos os ingredientes que estavam na panela dentro do alguidar do lava-loiça.</p> <p>A criança L. (3 anos) aceita expressando-se com o movimento vertical com a cabeça e ML. agarra a batata e coloca-a na sua boca.</p>	<p>00:00:12</p> <p>00:00:17</p> <p>00:00:22</p> <p>00:00:30</p> <p>00:00:38</p> <p>00:00:57</p> <p>00:01:04</p> <p>00:01:20</p> <p>00:01:32</p> <p>00:01:37</p> <p>00:01:53</p> <p>00:02:27</p> <p>00:02:36</p> <p>00:02:42</p> <p>00:02:50</p> <p>00:02:53</p> <p>00:03:00</p> <p>00:03:26</p> <p>00:03:46</p> <p>00:03:50</p> <p>00:04:41</p> <p>00:04:58</p>	22	
	Emoções	Ira	-	0	0
		Tristeza	-	0	0
		Medo	-	0	0
		Prazer	<p>Junto ao fogão a criança E. (5 anos) coloca na boca um pedaço de milho e mostra a L. (3 anos) que começa a dar gargalhadas ao observá-lo.</p> <p>A criança P. (5 anos) coloca-se à frente de E. (5 anos) com a boca aberta, ao que E. (5 anos) pega no frasco vermelha e finge verter gotas de piri-piri na sua boca. Ambos expressam gargalhadas intensas.</p>	<p>00:00:18</p> <p>00:00:40</p>	8

		Nesse instante P. (5 anos) coloca um pedaço de pão e uma pêra dentro do parto e começa a degustar, enquanto que ML. e E. sorriem um para o outro. A criança L. (3 anos) observa os seus pares com um pequeno sorriso.	00:00:50	
		A criança ML (5 anos) deixa cair novamente batatas no chão e P. (5 anos) auxilia-o a apanhar. O momento é acompanhado de gargalhadas intensas que contagiam L. e E.	00:01:47	
		ML (5 anos) deixa cair novamente as batatas ao chão. Todas as crianças olham para ele e riem de novo.	00:02:01	
		A criança P. e ML. libertam gargalhadas neste momento.	00:02:58	
		A criança P. (5 anos) “Outra para o lixo!” ao que ML. (5 anos) responde com um grande sorriso “Não!”.	00:03:09	
		A criança P. (5 anos) tropeça e cai no chão, e nesse instante ML. (5 anos) começa a apontar para P. emite gargalhadas altas contagiando as restantes crianças.	00:03:54	
	Amor	-	-	0
	Surpresa	-	-	0
	Aversão	-	-	0
	Vergonha	-	-	0

Quadro 5- Análise do Registo videográfico do Video n.º 5.

Categories	Subcategories	Description	Duration	Quantity
Representações dramáticas	Papeis sociais	De seguida, a criança F, olha para a janela e observa que um dos seus pares está a espreitar e verbaliza “Olha ela está a dar à boca!”	00:03:06	2
		A criança M. (3 anos) vira a cabeça para o lado e recusa a comida que K. (3 anos) lhe está a oferecer. Enquanto isso, a criança F. (4 anos) diz “Abre a boca!”.	00:04:13	
	Representações do quotidiano	A criança K. (3 anos) coloca-se de pé e agarra numa laranja na boca de M. (3 anos) que se encontra sentada no banco junto `mesma. Enquanto isso, F. (4 anos) dirige-se até à porta da casinha.	00:00:15	22
		Neste momento, M. (3 anos) abre bem a boca para conseguir trincar a laranja que K. (3 anos) tem na mão.	00:00:21	
		De seguida, K. (3 anos) agarra numa fatia de tomate e leva em direção à boca de M. (3 anos). Sem demora, M. (3 anos) abre a boca e brinca um pedaço fazendo força para que K. não a conseguisse tirar.	00:00:32	
		K (3 anos) encontra no armário uma cenoura e transporta-a até M. (3 anos). Sem demoras coloca-a na boca de M. enquanto que F. (4 anos) mexe novamente o alguidar que está no lava-loiças.	00:00:58	
		M. (3 anos) repete a ação de trincar a cenoura com muita força diversas vezes, realizando uma expressão facial de força com as sobrancelhas contraídas e dentes rígidos.	00:01:03	
		Enquanto realiza movimentos circulares no alguidar com a colher, F. (4 anos) observa os seus pares.	00:01:10	
		A criança F. (4 anos) dirige-se para a mesa da cozinha e verbaliza “Está aqui salada de fruta!”, e nesse instante K. (3 anos) agarra numa rodela de queijo e coloca-o na boca de M. (3 anos).	00:01:15	
		Nesse momento, a criança K. (3 anos) agarra no prato e na colher e coloca-os em frente à criança M. (3 anos). Passa a colher no prato e leva à boca de M. (3 anos)	00:01:28	
		Durante esta ação, M. abre muito a boca e trinca a colher fortemente.	00:01:30	
		A criança F. manipula os utensílios	00:01:34	
		A criança F. (4 anos) senta-se à mesa e olha para K. e M. Enquanto que, K. (3 anos) agarra numa chávena e leva-a à boca de M. (3 anos).	00:01:44	
		Nesse momento, a criança F. (4 anos) diz “Então vou comer salada de fruta!”. Assim, começa a retirar peças de fruta para dentro do prato que está a sua frente.	00:01:48	
		De seguida, a criança F. (4 anos) exclama para M. (3 anos) “Tens de comer salada de fruta, é boa!”.	00:02:05	
		A criança F. (4 anos) agarra uma colher e coloca-a dentro do alguidar da fruta, enquanto que K. (3 anos) diz “Tens de mexer bem.	00:02:13	
		se momento, a criança K. (3 anos) senta-se junto à mesa, enquanto que, F. (4 anos) serve a comida nos pratos.	00:02:45	
		E continua, “Olha, fiz salada de fruta!”	00:03:15	
		A criança F. (4 anos) mexe novamente a salada de fruta com uma colher, enquanto que K. (3 anos) dá comida à boca de M. (3 anos).	00:03:19	
		K. (3 anos) transporta até à mesa uma chávena que leva à boca de M. (3 anos).	00:03:33	
		A criança K. (3 anos) levanta-se e segue até ao armário da cozinha. Com a chaleira na mão verte algo para dentro da chávena.	00:03:42	
		Com a chávena na mão, K. (3 anos) leva a chávena à boca de M. (3 anos)	00:03:45	
Todos estão sentados à mesa.	00:03:58			
A criança F. (4 anos) mexe a comida com uma colher, enquanto que K. (3 anos) dá comida à boca de M. (3 anos).	00:04:05			
Emoções	Ira	-	-	0
	Tristeza	-	-	0
	Medo	-	-	0
	Prazer	Ambas olham uma para a outra e sorriem.	00:00:25	6
		Rapidamente, M. (3 anos) abre a boca e trinca com muita força várias vezes. Ambas libertam um sorriso que chama atenção de F.	00:00:45	
		A criança K. e M. continuam na mesma ação. K. (3 anos) faz o movimento de “avião” para levar a colher à boca de M. Ambas sorriem uma para a outra durante a ação.	00:01:55	
As três crianças olham umas para as outras e sorriem.		00:02:03		
A criança K. começa a realizar novamente a ação de dar à boca de M. (3 anos). Nesse momento, F. olha para ambas e sorri levando também à boca uma colher.	00:03:00			

		As três crianças olham-se e riem-se.	00:04:15	
	Amor	-	-	0
	Surpresa	-	-	0
	Aversão	-	-	0
	Vergonha	-	-	0

Quadro 6- Análise do Registo videográfico do Video n.º 6.