

# Da Creche ao Jardim de Infância: interações/brincadeiras e perspetivas dos intervenientes

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Vânia Reis Oliveira

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Sónia Cristina Lopes Correia

Leiria, setembro de 2017

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



*Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si,  
levam um pouco de nós.*

*Antoine de Saint-Exupéry*



## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por todo o esforço que fizeram, porque sem eles nada disto seria possível. Em todos os momentos me transmitiram amor, carinho, compreensão e força, porque eles contribuíram para a realização de um sonho da filha.

Ao meu irmão Ricardo, que me apoiou nesta grande aventura e por estar sempre preocupado com o meu bem-estar.

Ao Diogo, por ter estado sempre a meu lado, incondicionalmente.

Às minhas amigas Anne Sousa, Joana Santos e Leonor Brigas, companheiras desde o início deste percurso! Obrigada, por me escutarem nos momentos mais delicados e por me ajudarem a crescer e a ultrapassar os obstáculos.

À minha querida amiga Susana Correia, pela sua grande amizade e pelos seus conselhos.

À minha amiga, Cátia Silva, por todas as palavras de incentivo e de apoio durante este percurso. Por acreditares sempre nas minhas capacidades.

À minha amiga, Bruna Carvalho, companheira, desde a Licenciatura em Educação Básica em Coimbra.

À minha amiga, Mariana Vaz, que sempre me deu forças neste percurso e pronta para me ajudar.

Às professoras Sónia Correia e Isabel Dias um enorme agradecimento por toda a disponibilidade, orientação e dedicação. Por todos os momentos que me fizeram refletir, escutando os seus conselhos, sugestões e críticas construtivas que me ajudaram neste percurso.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de aprender e crescer. Obrigada pelos sorrisos, pelos afetos e pelas palavras carinhosas.

A todos, que de algum modo contribuíram para a concretização deste sonho. Obrigada!



## RESUMO

Este relatório de Prática de Ensino Supervisionada surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e coloca em evidência as aprendizagens realizadas sobre a Educação de Infância ao longo de dois anos letivos, 2015/2016 e 2016/2017. Organizado em duas partes (uma relativa à dimensão reflexiva e outra à dimensão investigativa) integra na parte I, três capítulos: capítulo 1 - Reflexão da Prática Pedagógica em contexto de creche (apresentação do contexto educativo, características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças 1-2 anos, aprendendo e descobrindo em contexto de creche e o ser educador em contexto de creche); capítulo 2 - Reflexão da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I (caracterização do contexto educativo, características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças 3-4 anos e aprendendo e descobrindo em contexto de Jardim de Infância I). E o capítulo 3 - Reflexão da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II (caracterização do contexto educativo, aprendendo e (re) descobrindo em contexto de Jardim de Infância II e o ser educador em contexto de Jardim de Infância).

A parte II integra o trabalho de investigação desenvolvido no contexto de Jardim de Infância II com 23 crianças que visou i) identificar a frequência de utilização das crianças na área da casinha, ii) conhecer as perspetivas das crianças sobre essa área, iii) conhecer as perspetivas dos adultos acerca do brincar neste espaço da sala e iv) identificar e caracterizar o tipo de interações e brincadeiras que as crianças estabelecem na área da casinha. Os dados, recolhidos através de registos descritivos, registos videográficos e entrevistas, permitiram encontrar categorias de análise e inferir que as crianças em estudo interagiram com objetos (predominantemente), com pares e com os adultos na área da casinha. Os resultados revelaram, ainda, o saber das crianças sobre a organização do espaço/materiais e sobre o papel do adulto no espaço da área da casinha. Estes resultados reforçam a importância do Educador de Infância escutar as crianças para (re)ajustar a sua prática.

### **Palavras chave**

Área da Casinha, Brincar, Crianças, Educação de Infância, Interações, Reflexão.



## ABSTRACT

This report on Supervised Teaching Practice arises within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and disposes the lessons learned about Childhood Education over two academic years, 2015/2016 and 2016/2017.

Organized in two parts (one about reflective dimension and the second one about research dimension) it integrates three chapters in the first part which are: Chapter 1 - Reflection of the Pedagogical Practice in daycare context (presentation of the educative context, development characteristics and child's learning with 1-2 years, learning and discovering and being an educator in daycare context); Chapter 2 - Reflection of the Pedagogical in Kindergarten I (Description of educative context, development characteristics and child's learning with 3-4 years and learning and discovering in Kindergarten's I context). Chapter 3 - Reflection of the Pedagogical Practice in Kindergarten II (Description of educative context, learning and (re)discovering and being an educator in Kindergarten II).

The second part integrates the researching work developed in Kindergarten's II context with 23 children which pretended to i) Identify the usage frequency of house area, ii) Know the child's perspectives about that area, iii) Know the adult's perspective about the playing on that room space and iv) Identify and describe the interaction types and the games that children establish in the house area. The data, collected through descriptive records, video recordings and interviews, allowed to find the analysis categories and infer that the children in study interacted with objects (predominantly), with pairs and with the adults in the house area.

The results also revealed the children's knowledge about the space/materials organization and the adult's role in the house area. These results reinforce the importance of the childhood educator to listen to the children so he can (re)adjust his practice.

### **Keywords**

Childhood education, Children, House area, Interactions, Play, Reflection.



# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	v
Resumo .....	vii
Abstract .....	ix
Índice Geral .....	xi
Índice de Fotografias.....	xv
Índice de Quadros .....	xix
Índice de Excertos.....	xxi
Índice de Anexos .....	xxv
Abreviaturas .....	xxvii
Introdução.....	1
<b>Parte I - Dimensão Reflexiva .....</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo 1 - Reflexão da Prática Pedagógica em contexto de Creche .....</b>	<b>5</b>
1.1. Caracterização do contexto educativo .....	5
1.1.1. A instituição .....	5
1.1.2. A sala .....	6
1.1.3. O grupo de crianças .....	8
1.2. Características de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças 1-2 anos.....	9
1.3. Aprendendo e descobrindo em contexto de Creche .....	10
1.3.1. A observação e a (re)construção da planificação .....	11
1.3.2. O tempo - o espaço e os materiais .....	12
1.3.3. As interações .....	14
2. Ser educador em contexto de Creche .....	15
<b>Capítulo 2 - Reflexão da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I.....</b>	<b>17</b>
2.1. Caracterização do contexto educativo .....	17
2.1.1. A sala .....	17

2.1.2. O grupo de crianças .....	18
2.2. Características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com 3-4 anos .....	19
2.3. Aprendendo e descobrindo em contexto de Jardim de Infância I .....	20
2.3.1. O ciclo: observação, planificação, avaliação e reflexão .....	20
2.3.2. A intervenção educativa.....	23
<b>Capítulo 3 - Reflexão da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II.....</b>	<b>27</b>
3.1. Caracterização do contexto educativo .....	27
3.1.1. A instituição .....	27
3.1.2. A sala .....	28
3.1.3. O grupo de crianças .....	29
3.2. Aprendendo e (re) descobrindo em contexto de Jardim de Infância II .....	30
3.2.1. (Re) descobrir o brincar e o espaço exterior .....	30
3.2.2. Planificar com as crianças e avaliar em Jardim de Infância .....	32
3.2.3. A (re) organização do espaço da sala .....	34
3.2.4. O trabalho em equipa.....	35
3.3. Trabalho de projeto: “Casas” .....	36
3.3.1 Metodologia de trabalho por projeto .....	36
3.3.2. Fase 1: Definição do problema.....	38
3.3.3. Fase 2: Planificação e lançamento do trabalho .....	40
3.3.4. Fase 3: A execução .....	40
3.3.5. Fase 4: Avaliação/ Divulgação.....	43
3.3.6. Retrospectiva sobre o processo vivenciado .....	44
4. Ser educador em Jardim de Infância .....	46
<b>Parte II - Dimensão Investigativa.....</b>	<b>49</b>
<b>Área da Casinha:</b> interações, brincadeiras e perspetivas dos intervenientes. ....	<b>50</b>
<b>Capítulo 1 - O brincar: tempo, espaço e materiais para interações .....</b>	<b>51</b>

1.1. O brincar entre os 3 e os 6 anos .....	51
1.1.1. Organização do tempo, espaços e materiais .....	54
1.1.1.1. O espaço e materiais na área da Casinha .....	56
<b>Capítulo 2 - Metodologia de Investigação .....</b>	<b>57</b>
2.1. Opções metodológicas, questões de investigação e objetivos .....	57
2.2. Contextos e participantes do estudo .....	57
2.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados .....	60
2.4. Procedimento da recolha de dados .....	61
2.5. Organização e análise dos dados.....	64
<b>Capítulo 3 - Apresentação e discussão de resultados .....</b>	<b>67</b>
3.1. Frequência de utilização das crianças na área da casinha .....	67
3.2. As perspetivas das crianças sobre a área da casinha .....	68
3.3. As perspetivas dos adultos sobre a área da casinha .....	73
3.4. As interações e brincadeiras na área da casinha .....	78
3.4.1. As interações de S, C, MG e AS na área da casinha .....	80
<b>Em síntese.....</b>	<b>86</b>
<b>Conclusão .....</b>	<b>88</b>
Referências Bibliográficas .....	89
Anexos.....	93



## ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 1</b> - Área do tapete.....	7
<b>Fotografia 2</b> - Área da piscina de bolas .....	7
<b>Fotografia 3</b> - Área da estante dos brinquedos .....	7
<b>Fotografia 4</b> - Área dos pufes .....	7
<b>Fotografia 5</b> - A criança C observa as maracas .....	11
<b>Fotografia 6</b> - Crianças C e D exploram o sentido do tato, da visão e da audição partilhando o mesmo instrumento.....	11
<b>Fotografia 7</b> - Crianças A, E, T e C exploram o sentido do tato, da visão e da audição dos diferentes instrumentos .....	11
<b>Fotografia 8</b> - Tabela de presenças .....	17
<b>Fotografia 9</b> - Área da biblioteca.....	17
<b>Fotografia 10</b> - Área do jogo simbólico.....	17
<b>Fotografia 11</b> - Estendal da história “Mãe, de que cor são os beijos?” de Elisenda Queralt.....	25
<b>Fotografia 12</b> - Conto da história na biblioteca da ESECS.....	25
<b>Fotografia 13</b> - As crianças a folhearam os livros .....	25
<b>Fotografia 14</b> - O dia da Bicicleta/ Trotinete .....	26
<b>Fotografia 15</b> - Percurso no espaço exterior .....	26
<b>Fotografia 16</b> - Placard.....	26
<b>Fotografia 17</b> - Área da casinha e área da garagem.....	29
<b>Fotografia 18</b> - Área da biblioteca.....	29
<b>Fotografia 19</b> - Área dos jogos de mesa e das atividades .....	29
<b>Fotografia 20</b> - Criança T a trepar no espaço exterior .....	31
<b>Fotografia 21</b> - Crianças a jogarem ao jogo do peixinho .....	31
<b>Fotografia 22</b> - A criança S a manipular a folha .....	31

<b>Fotografia 23</b> - Experiência Esparguete Dançarino.....	31
<b>Fotografia 24</b> - Experiência Elasticidade Estática.....	31
<b>Fotografia 25</b> - Experiência Magia da folha com um copo de água.....	31
<b>Fotografia 26</b> - Experiência Tosse Colorida .....	31
<b>Fotografia 27</b> - Área da casinha em setembro.....	35
<b>Fotografia 28</b> - Área da casinha mais ampla.....	35
<b>Fotografia 29</b> - Área da casinha: 2.ª alteração.....	35
<b>Fotografia 30</b> - Visionamento do filme.....	36
<b>Fotografia 31</b> - Lanche partilhado .....	36
<b>Fotografia 32</b> - Jogo das palhinhas .....	38
<b>Fotografia 33</b> - Casa numa árvore .....	38
<b>Fotografia 34</b> - Casa com piscina .....	38
<b>Fotografia 35</b> - Casa sem janelas.....	38
<b>Fotografia 36</b> - Registo: O que fizemos? .....	38
<b>Fotografia 37</b> - Registo escrito: O que queríamos descobrir? e Como vamos descobrir? .....	39
<b>Fotografia 38</b> - Registo escrito: O que queremos descobrir?.....	39
<b>Fotografia 39</b> - Teia sobre Casas .....	39
<b>Fotografia 40</b> - Documentação das aprendizagens: Fase II- Pesquisa.....	41
<b>Fotografia 41</b> - Maquete do nosso projeto: Fase III- Execução .....	42
<b>Fotografia 42</b> - A rasgar o jornal .....	42
<b>Fotografia 43</b> - A colar o jornal.....	42
<b>Fotografia 44</b> - Colorir os prédios .....	42
<b>Fotografia 45</b> - Colorir o arranha-céus .....	42
<b>Fotografia 46</b> - Colorir as casas.....	42
<b>Fotografia 47</b> - Desenho das janelas do arranha-céus .....	42

<b>Fotografia 48</b> - Jornal “Bora lá saber coisas”.....	44
<b>Fotografia 49</b> - Livro do projeto Casas.....	44
<b>Fotografia 50</b> - Área da casinha (vista exterior).....	58
<b>Fotografia 51</b> - Área da casinha (vista interior) .....	58
<b>Fotografia 52</b> - A criança S a manipular o telemóvel.....	80



## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - O que as crianças descobriram com a pesquisa .....	41
<b>Quadro 2</b> - Relatos das crianças relativamente às questões: “O que gostaram mais?”; “O que gostaram menos?” e “O que gostavam de ter feito?” .....	43
<b>Quadro 3</b> - Caracterização das crianças relativamente à sua idade, género, número de irmãos e seu percurso.....	58
<b>Quadro 4</b> - Caracterização dos adultos relativamente à idade, género, formação e anos de serviço no âmbito da educação .....	59
<b>Quadro 5</b> - Datas, métodos de recolha de dados e observações.....	61
<b>Quadro 6</b> - Entrevistas realizadas às crianças .....	63
<b>Quadro 7</b> - Entrevistas realizadas aos adultos.....	64
<b>Quadro 8</b> - Análise de dados (registo videográfico): categorias e subcategorias.....	64
<b>Quadro 9</b> - Análise de dados (entrevistas às crianças): categorias e subcategorias .....	65
<b>Quadro 10</b> - Análise de dados (entrevistas aos adultos): categorias e subcategorias ....	66
<b>Quadro 11</b> - Frequência de utilização da área da casinha pelo grupo de crianças .....	67
<b>Quadro 12</b> - Perspetivas das 22 crianças acerca da área da casinha, as interações e o papel do adulto.....	69
<b>Quadro 13</b> - Perspetivas dos adultos acerca da área da casinha, as interações e o seu papel .....	73
<b>Quadro 14</b> - Número de evidências por tipo de interação e por faixa etária.....	79



## ÍNDICE DE EXCERTOS

<b>Excerto 1</b> - As crianças I, L e LM a descreverem os materiais da área da casinha .....	69
<b>Excerto 2</b> - A criança AT a descrever a área da casinha .....	69
<b>Excerto 3</b> - As crianças MG e ME a caracterizarem o espaço .....	69
<b>Excerto 4</b> - A criança MM refere a regra da área da casinha .....	69
<b>Excerto 5</b> - As crianças F, MM mencionam as regras do espaço .....	69
<b>Excerto 6</b> - Proposta da criança V relativamente ao material.....	70
<b>Excerto 7</b> - Proposta da criança F relativamente ao material .....	70
<b>Excerto 8</b> - Proposta da criança R relativamente ao material.....	70
<b>Excerto 9</b> - Proposta da criança MR relativamente ao material .....	70
<b>Excerto 10</b> - Proposta de alteração do espaço da criança I .....	71
<b>Excerto 11</b> - Proposta de alteração ao espaço da criança F.....	71
<b>Excerto 12</b> - A criança C valoriza o brincar com pares .....	71
<b>Excerto 13</b> - A criança T valoriza o brincar com pares.....	71
<b>Excerto 14</b> - A criança AT joga às escondidas na casinha .....	71
<b>Excerto 15</b> - A criança AS valoriza o jogo simbólico.....	71
<b>Excerto 16</b> - A conceção da criança L sobre o adulto que participa na brincadeira .....	72
<b>Excerto 17</b> - A conceção da criança T sobre o adulto que participa na brincadeira .....	72
<b>Excerto 18</b> - A conceção da criança AT sobre o adulto que participa na brincadeira ...	72
<b>Excerto 19</b> - A conceção da criança F sobre o adulto que participa na brincadeira .....	72
<b>Excerto 20</b> - A conceção da criança I sobre o adulto que não participa na brincadeira	72
<b>Excerto 21</b> - A conceção da criança F sobre o adulto que não participa na brincadeira	72
<b>Excerto 22</b> - Sugestão da criança AS deixada aos adultos.....	73
<b>Excerto 23</b> - Sugestões das crianças ME e MG deixadas aos adultos .....	73
<b>Excerto 24</b> - Sugestão da criança AT deixada aos adultos.....	73
<b>Excerto 25</b> - Sugestão da criança T deixada aos adultos.....	73

<b>Excerto 26</b> - Contributos da área da casinha para o adulto E .....	74
<b>Excerto 27</b> - Contributos da área da casinha para o adulto L .....	74
<b>Excerto 28</b> - Contributos da área da casinha para o adulto J .....	74
<b>Excerto 29</b> - Caracterização da área da casinha para o adulto E .....	74
<b>Excerto 30</b> - Caracterização da área da casinha para o adulto L .....	74
<b>Excerto 31</b> - Caracterização da área da casinha para o adulto J .....	74
<b>Excerto 32</b> - A importância de existirem regras na área da casinha para o adulto E.....	75
<b>Excerto 33</b> - A importância de existirem regras na área da casinha para o adulto L.....	75
<b>Excerto 34</b> - Caracterização da área da casinha para o adulto J .....	75
<b>Excerto 35</b> - A importância de existir a vedação em redor da casinha para o adulto L.	75
<b>Excerto 36</b> - A importância de existir a vedação em redor da casinha para o adulto J..	75
<b>Excerto 37</b> - Preferências desta área das crianças para o adulto L .....	75
<b>Excerto 38</b> - Preferências desta área das crianças para o adulto J .....	75
<b>Excerto 39</b> - Critérios para a organização do espaço e materiais para os adultos E e L	76
<b>Excerto 40</b> - Preferências desta área das crianças para o adulto J .....	76
<b>Excerto 41</b> - Conceção do adulto E sobre as propostas de alterações por parte das crianças .....	77
<b>Excerto 42</b> - Implicações ocorridas em termos de espaço e materiais para o adulto E .	77
<b>Excerto 43</b> - Implicações ocorridas em termos de espaço e materiais para o adulto L .	77
<b>Excerto 44</b> - Implicações ocorridas em termos de espaço e materiais para o adulto J ..	77
<b>Excerto 45</b> - A brincar com pares para os adultos E e L.....	77
<b>Excerto 46</b> - A brincar sozinho para o adulto J .....	77
<b>Excerto 47</b> - O papel do adulto participativo na brincadeira para o adulto E .....	78
<b>Excerto 48</b> - O papel do adulto participativo na brincadeira para o adulto L .....	78
<b>Excerto 49</b> - O papel do adulto não participativo na brincadeira para o adulto E.....	78
<b>Excerto 50</b> - O papel do adulto não participativo na brincadeira para o adulto E.....	78

<b>Excerto 51</b> - O papel do adulto não participativo na brincadeira para o adulto L .....	78
<b>Excerto 52</b> - A criança C a explorar o novo objeto.....	79
<b>Excerto 53</b> - A criança AS a explorar o novo objeto .....	79
<b>Excerto 54</b> - A criança S a brincar com o telemóvel .....	80
<b>Excerto 55</b> - A criança C a tocar no spray de tira-nódoas.....	80
<b>Excerto 56</b> - A criança C coloca a mala em volta do pescoço.....	80
<b>Excerto 57</b> - A criança MG a explorar o novo objeto .....	81
<b>Excerto 58</b> - A criança AS a brincar com a panela .....	81
<b>Excerto 59</b> - A criança S a brincar com a pulseira.....	81
<b>Excerto 60</b> - A criança C a deitar na cama o nenuco .....	81
<b>Excerto 61</b> - A criança MG a representar que estava a beber o chá e comer pão.....	81
<b>Excerto 62</b> - A criança AS usa o aspirador.....	81
<b>Excerto 63</b> - A criança MG a colocar a salsicha dentro da superfície da balança .....	82
<b>Excerto 64</b> - A criança AS a pentear a manequim com a vassoura .....	82
<b>Excerto 65</b> - A criança MG interage com a criança C .....	82
<b>Excerto 66</b> - A criança S a tentar pedir ajuda à criança AS .....	83
<b>Excerto 67</b> - A criança C tenta interagir com a criança M .....	83
<b>Excerto 68</b> - A criança MG toma iniciativa com a criança ME na sua brincadeira.....	83
<b>Excerto 69</b> - A criança AS toma iniciativa com a criança M na sua brincadeira .....	84
<b>Excerto 70</b> - A criança C a mostrar à investigadora o que tinha descoberto.....	84
<b>Excerto 71</b> - A criança MG comunica com o adulto através de um objeto.....	85
<b>Excerto 72</b> - A criança AS comunica com o adulto através de um objeto.....	85



## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo I</b> - Transcrição da entrevista ao Sr. Diretor.....	1
<b>Anexo II</b> - Reflexões em contexto de Creche .....	2
<b>Anexo III</b> - Planificação em contexto de Creche .....	7
<b>Anexo IV</b> - Planificação em contexto de JI I, no dia 10 de maio de 2016 .....	8
<b>Anexo V</b> - Reflexões em contexto de Jardim de Infância I .....	9
<b>Anexo VI</b> - Reflexões em contexto de Jardim de Infância II .....	13
<b>Anexo VII</b> - A minha retrospectiva sobre a avaliação ao longo do caminho percorrido no Mestrado de Educação Pré-Escolar .....	22
<b>Anexo VIII</b> - Pedido de autorização para efetuar registos fotográficos e vídeos .....	24
<b>Anexo IX</b> - Registos videográficos dos momentos de brincadeira livre na área da casinha .....	25
<b>Anexo X</b> - Análise de conteúdo das interações das crianças com 2 anos .....	43
<b>Anexo XI</b> - Análise de conteúdo das interações das crianças com 3 anos .....	46
<b>Anexo XII</b> - Análise de conteúdo das interações das crianças com 4 anos.....	49
<b>Anexo XIII</b> - Análise de conteúdo das interações das crianças com 5 anos .....	53
<b>Anexo XIV</b> - Guião de entrevista às crianças .....	59
<b>Anexo XV</b> - Guião de entrevista aos adultos .....	62
<b>Anexo XVI</b> - Fotografias mostradas às crianças durante as entrevistas.....	67
<b>Anexo XVII</b> -Transcrição das entrevistas realizadas às crianças .....	68
<b>Anexo XVIII</b> - Transcrições das entrevistas realizadas aos adultos .....	77
<b>Anexo XIX</b> - Fotografias dos objetos novos colocados na área da casinha .....	86
<b>Anexo XX</b> - Análise de conteúdo das entrevistas realizadas às crianças .....	86
<b>Anexo XXI</b> - Análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos adultos .....	93
<b>Anexo XXII</b> - Funções e regras na área da casinha .....	101



## ABREVIATURAS

**AAAF** - Atividade de Animação e Apoio à Família

**ATL** - Atividades de Tempos Livres

**CATL** - Centro de Atividades de Tempos Livres

**ESECS** - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

**JJ** - Jardim de Infância

**OCEPE** - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PES** - Prática de Ensino Supervisionada



# INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017. Tem como foco revelar o meu processo de desenvolvimento e aprendizagem ao longo de três semestres, em três contextos distintos de Prática de Ensino Supervisionada: Creche, Jardim de Infância I (instituição da rede privada) e Jardim de Infância II (instituição da rede pública).

Deste modo, o presente relatório encontra-se organizado em duas partes: a primeira relativa à dimensão reflexiva e a segunda à dimensão investigativa. Na dimensão reflexiva, como o próprio nome indica, apresenta-se uma reflexão fundamentada sobre as experiências consideradas como as mais significativas, revelando-se as aprendizagens efetuadas e as dificuldades sentidas ao longo das três práticas pedagógicas de ensino supervisionadas (Prática Pedagógica em Creche, Prática Pedagógica em Jardim de Infância I e Prática Pedagógica em Jardim de Infância II). Por fim, apresenta-se a minha conceção sobre o que é ser educador procurando o profissional que ambiciono ser.

Na dimensão investigativa apresenta-se um trabalho desenvolvido em contexto de Jardim de Infância II, em torno da frequência e das interações estabelecidas pelas crianças na área da casinha. Esta parte, apresenta-se dividida em três capítulos: capítulo 1- O brincar: tempo, espaço e materiais para as interações que corresponde ao enquadramento teórico e aborda: o brincar entre os 3 e os 6 anos, a organização do tempo, espaço e materiais, e o espaço e materiais na área da casinha. O capítulo 2- Metodologia de investigação onde se apresenta a metodologia utilizada e o capítulo 3- Apresentação e discussão de resultados.

No final, apresenta-se uma síntese conclusiva do relatório, no qual se apresentam as aprendizagens efetuadas, as dificuldades sentidas, a relevância e o contributo das reflexões, e do ensaio investigativo para o meu desenvolvimento pessoal e enquanto futura profissional na área da educação.



## **PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA**

Desde a adolescência que participei nas férias de verão, como voluntária no ATL (Atividades de Tempos Livres) na localidade onde vivo, nas Fontainhas da Serra. De certa forma, durante essa experiência fui preparando algumas atividades (como eu lhes chamava naquela altura) para brincar e jogar com as crianças. Atendendo a esta experiência, procurei um curso que me permitisse trabalhar com as crianças. Escolhi o curso de Ação Social e só no 12.º ano decidi que queria ingressar no ensino superior, devido ao estágio em Creche que realizei no último ano do curso científico-tecnológico. Descobri que queria ser Educadora de Infância porque achava aliciante observar as diferentes ações das crianças, gostava de olhar para elas observando as suas conquistas e os seus desafios, gostava de estar atenta aos seus comportamentos.

Quando iniciei o Mestrado em Educação Pré-Escolar, tinha a consciência que os meus conhecimentos iriam alargar-se, estando curiosa por conhecer de forma mais minuciosa o mundo da educação. No final deste percurso, estou consciente de que me desenvolvi a nível pessoal e a nível profissional na companhia dos professores supervisores e educadores cooperantes, de colegas de turma, da família e, sobretudo das crianças.

Este percurso formativo espelha inúmeras aprendizagens resultantes de dificuldades e receios ultrapassados, desafios concretizados, experiências significativas e vividas nos contextos de Educação de Infância. Assim, nesta primeira parte do relatório apresenta-se uma reflexão crítica e fundamentada acerca do caminho que percorri revelando as principais aprendizagens realizadas ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) de Creche e Jardim de Infância (Jardim de Infância I, na instituição privada, ano letivo 2015/2016 e Jardim de Infância II numa instituição da rede pública, no ano letivo 2016/2017).



# CAPÍTULO 1 - REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

Durante quinze semanas entre 22 de setembro de 2015 e 13 de janeiro de 2016 desenvolvemos a Prática em Creche, numa instituição privada de Leiria. Neste capítulo 1 apresenta-se a instituição, a sala e o grupo de crianças, discutindo de forma breve as características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 1-2 anos. Face à experiência vivida, apresenta-se uma reflexão sobre algumas dimensões pedagógicas relevantes para mim neste contexto, nomeadamente, a observação e a (re)construção da planificação, o tempo pedagógico - o espaço, e os materiais, as interações e o ser educador em contexto de Creche. À medida que vou refletindo sobre estes aspetos, vou relatando alguns momentos vivenciados mais significativos, assim como vou apresentando algumas reflexões e excerto de exercícios formativos realizados neste contexto.

## 1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

No ponto seguinte, farei uma breve caracterização do contexto educativo, onde realizámos, em par pedagógico a PES (caracterização da instituição, da sala e do grupo de crianças) no 1.º semestre do ano letivo 2015/2016.

### 1.1.1. A INSTITUIÇÃO

Esta PES desenrolou-se numa Instituição de Ensino Particular que se localizava perto da cidade de Leiria. Esta instituição iniciou a sua atividade em 2004 e, à data, abrangia as valências de Creche e Jardim de Infância e CATL (Centro de Atividades de Tempos Livres). O seu horário de funcionamento era de segunda a sexta-feira, no período das 8:00h às 20:00h, fechando nos feriados nacionais e vésperas de Natal e de Ano Novo.

Segundo o projeto educativo, o objetivo principal da instituição era estabelecer relações consistentes e estimulantes com as crianças, criando um elo de ligação de afetos e de afinidade. Segundo a entrevista que realizámos ao diretor da instituição (ver anexo I), no dia 29 de setembro de 2015, a instituição não assumia um modelo curricular específico:

“Não temos ou seguimos um modelo específico. Defendo que na educação “devemos beber um bocadinho de tudo o que é bom”. Ou seja, devemos aproveitar o que os modelos têm de melhor e usá-los da melhor forma. Há uma necessidade de investigar e aprender mais, por isso, não penso que não devemos focar-nos num só modelo.”

A instituição, ao nível das infraestruturas interiores, apresenta duas salas de berçário com copa de leite e fraldário; duas salas para as crianças entre os 12 e os 24 meses; duas salas para as crianças entre os 24 e 36 meses; quatro salas de Jardim de Infância; uma sala de CATL; uma sala de informática; um pavilhão de multiusos; uma sala de multifunções; uma sala de quarentena; uma sala de arrumação; um gabinete médico; cinco casas de banho para crianças; seis casas de banho para adultos; uma cozinha; uma

secretária; um gabinete de Direção; duas zonas de receção; uma piscina coberta; aquecimento central e ar condicionado. Relativamente às infraestruturas exteriores a instituição era composta por terraços cobertos; zona lúdica; zona desportiva; horta pedagógica e parque de estacionamento.

No que diz respeito aos recursos materiais, a instituição tinha disponíveis materiais de ginástica e outros meios, como rádio, leitor de CD e DVD; plasma TV, livros e computadores. De referir que cada sala apresentava materiais apropriados à faixa etária das crianças.

A instituição possuía diversificados recursos humanos, agrupados em diferentes categorias de acordo com a sua área profissional. O setor pedagógico da Creche e Jardim de Infância (JI) era composto por dez educadoras de infância e doze assistentes operacionais; o setor pedagógico do CATL incluía duas professoras; o setor de saúde incluía duas psicólogas, uma para cada valência (Creche e JI) e uma enfermeira; o setor alimentar incluía duas cozinheiras e uma nutricionista; o setor de manutenção contava com cinco funcionárias; o setor de apoio ao pré-escolar e CATL abrangia diversos professores de atividades complementares (inglês; música; educação física; natação; dança e teatro) e, por último, o setor administrativo contava com uma secretária e um diretor.

A instituição prestava serviços que visavam proporcionar às crianças, aos seus pais/encarregados de educação, segurança, tranquilidade e bem-estar (contava com um sistema de acesso condicionado e controlado com sistema de vídeo vigilância) incluía um serviço de enfermagem e acompanhamento psicológico e serviço de refeitório aberto aos Pais/Encarregados de Educação, em ocasiões especiais (Projeto Educativo 2015/2016).

Em síntese, a instituição possuía um vasto conjunto de infraestruturas e equipamentos que a nível arquitetónico e estético, se apresentavam bastante harmoniosos, hospitaleiros e funcionais, tendo como objetivo principal acompanhar, preparar e educar as crianças para cada etapa das suas vidas, considerando a transição entre as diferentes valências Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo.

### 1.1.2. A SALA

Esta PES foi realizada na Sala 1/ 2 anos: Creche II - localizada no piso 1, juntamente com as crianças de 2 anos e as crianças do berçário. Em frente das salas encontrava-se um corredor que tinha acesso ao refeitório, sendo que as refeições chegavam por via de um sistema de elevador. Ao lado do refeitório existia uma casa de banho para as crianças da sala dos 2 anos e ao lado uma outra casa de banho para os adultos. Havia uma sala onde o adulto tinha acesso a um computador. Também este espaço possuía diversos cacifos com os pertences dos educadores e das assistentes operacionais e alguns materiais de limpeza. Num canto deste espaço, ficavam os catres da sala 1/ 2 anos.

A forma como estava organizada a sala de atividades proporcionava um espaço amplo para as crianças e adultos circularem e fácil de acessibilidade, conforto e segurança para qualquer elemento educativo. Na entrada da sala, existiam uns cabides com a identificação de cada criança e sua fotografia, para deixar os seus pertences (mochilas, casacos e outros). Por cima dos cabides de identificação, haviam vários compartimentos para deixar recados destinados para os pais e um quadro de cortiça, onde mensalmente era colocada a folha de presenças. Ainda na mesma parede, estavam expostas algumas propostas educativas realizadas pela educadora (por exemplo, a árvore de aniversários). Numa outra parede era possível observar um *placard* de cortiça de grandes dimensões, para documentar experiências educativas.

A sala de atividades estava organizada por cinco áreas: a área do tapete (Fotografia 1), onde as crianças se sentavam para cantar os “bons dias” e comerem a bolacha no lanche da manhã; a área da mesa; a área da piscina de bolas (Fotografia 2); a área da estante dos brinquedos (Fotografia 3); área dos pufes (Fotografia 4). O restante espaço era *livre* porque as crianças destas idades precisam de se movimentar livremente e ter amplitude de movimento nas suas brincadeiras. Como referem, Post e Hohmann (2007, p. 102) esta sala era “um espaço amplo para as crianças se movimentarem à vontade, utilizarem materiais, e poderem interagir socialmente”. Estas diferentes áreas permitiam às crianças, se encontravam na fase descoberta, experimentar vezes sem conta, criando assim “ordem e flexibilidades no ambiente físico, proporcionando conforto e segurança não só para a criança, como para o adulto e auxiliar” (*idem*, 2007, p. 104). A sala dispunha de diversos materiais - peluches, *puzzles*, bonecos, materiais de encaixe, livros de pano, que possibilitavam às crianças a realização de atividades lúdicas, estimulando e promovendo a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento holístico.



**Fotografia 1** - Área do tapete



**Fotografia 2** - Área da piscina de bolas



**Fotografia 3** - Área da estante dos brinquedos



**Fotografia 4** - Área dos pufes

A sala tinha três prateleiras nas paredes com material apenas ao alcance do adulto - um rádio, leitor de CD e uma caixa onde se guardavam os frascos de água de cada criança. Em cima da estante dos brinquedos estavam guardados os portefólios<sup>1</sup> das crianças.

---

<sup>1</sup> Os portefólios estavam decorados pela família da criança e organizado em portefólio compilava os registos de evidências (incluindo o registo fotográfico) em desenvolvimento e aprendizagem de cada uma das crianças.

Relativamente ao tipo de chão da sala era o piso tipo PVC Vinil e não tinha tapetes, para prevenir que alguma criança escorregasse ou tropeçasse neles. O aquecimento era feito com um ar condicionado, que se encontrava no teto, longe do alcance das crianças. No que se refere à luminosidade, a sala tinha luz natural ao longo do dia, porque havia janelas de grandes dimensões, possibilitando a entrada de luz natural. Havia ainda, uma varanda, onde as crianças brincavam e permitia visibilidade para o espaço exterior. Antes da hora de almoço, eram colocados os catres e eram puxadas as cortinas para baixo, para que a sala acolhesse um ambiente mais sossegado e tranquilo para o momento da sesta.

A sala possuía um anexo, o fraldário, onde havia uma janela que tinha visibilidade para a sala de atividades. Neste anexo existiam prateleiras onde se colocavam objetos pessoais e uma série de armários onde se guardavam variados materiais (panos, fraldas, medicamentos). Por cima das prateleiras, encontravam-se grandes armários onde se guardavam diversos materiais, como cartolinas, tesouras, colas, canetas de filtro, lápis de cor, tintas e pincéis. Em termos gerais, posso afirmar que promovia a higiene e o bem-estar das crianças.

### 1.1.3. O GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças era constituído por catorze crianças, sendo quatro crianças do género feminino e doze do género masculino. As idades cronológicas variavam entre os 12 meses e os 24 meses (em setembro de 2015). Deste grupo de crianças, dez vinham do berçário na mesma instituição, tendo que transitado de sala acompanhadas pela educadora e pela assistente operacional. Assim, apenas quatro crianças estavam pela primeira vez a frequentar a valência de creche, tendo estado até à data com os seus pais e/ou avós.

Todas as crianças habitavam nos arredores e centro da cidade de Leiria, à exceção de duas que viviam em outras localidades. Somente uma criança não vivia com ambos os pais, (estavam em início do processo de divórcio). Deste grupo, oito eram filhos únicos e seis tinham um irmão mais velho, sendo, que duas crianças tinham um irmão na instituição (JI e ATL). A nível de saúde, havia uma criança que era intolerante à lactose. Geralmente, quem levava as crianças e as ia buscar à Instituição eram os pais e/ou avós, a maioria em automóvel próprio.

No que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças foi muito estimulante e aliciante observar as mudanças constantes ocorridas nos vários domínios no decorrer das semanas. No início do semestre, ao nível do desenvolvimento motor, quase todas as crianças já tinham adquirido a marcha, à exceção de uma criança que era a mais nova (12 meses). Eu considerava fascinante a experimentação, a repetição e a tentativa/erro dessa criança para aprender a controlar os movimentos do seu corpo. No fim da experiência em contexto de Creche, a criança já tinha adquirido a marcha. Inicialmente, nos momentos das refeições, algumas crianças necessitavam da ajuda do adulto, outras já conseguiam pegar

na colher. No decorrer das semanas, algumas das crianças já tinham autonomia para comer sozinhas, e no final da PES, o número de crianças a precisar do apoio do adulto era reduzido.

No que diz respeito aos cuidados corporais, todas as crianças usavam fralda. Durante os momentos da rotina, eu interagia com cada criança, através de cócegas, jogo simples (por exemplo, usando o dedo indicador apontar para as diferentes partes do corpo) e cantava canções. As crianças mais velhas já se descalçavam sem o auxílio do adulto, uma vez que os sapatos tinham velcro. Contudo, algumas crianças mais novas necessitavam do apoio do adulto para atar os sapatos/ténis.

Ao nível do domínio social, as crianças brincavam na maior parte do seu tempo, por vezes sozinhas, ou em paralelo com outras crianças. As crianças demonstravam gostar do companheirismo dos colegas, todavia, na interação surgiam algumas situações de mordidelas e/ou de bater. As crianças expressavam intensamente os seus sentimentos e emoções, recorrendo ao choro e ao riso.

A rotina do grupo de crianças era de carácter flexível, ou seja, o horário da manhã dependia da hora que os pais/avós levavam a criança para a instituição. No entanto, a educadora planeava uma sequência temporal que todos os dias se procurava seguir. A rotina estava organizada da seguinte forma: das 8:00h às 10:00h era o momento do acolhimento, das 10h às 10h30m era destinado a propostas educativas. Ao nível das refeições diárias existiam três momentos: o lanche da manhã às 10h, o almoço às 11h e o lanche da tarde às 15h30m. O momento de higiene era no período entre as 11h45m e 16h, uma vez, que as fraldas eram trocadas sempre que necessário. Ao longo da PES, a rotina sofreu algumas alterações nos horários em função dos interesses e necessidades do grupo de crianças.

## 1.2. CARACTERÍSTICAS DE DESENVOLVIMENTO E DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS 1-2 ANOS

Conhecida a faixa etária do grupo de crianças com quem iríamos desenvolver a nossa Prática sentimos necessidade de pesquisar e alargar conhecimentos no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem 1-2 anos. Seguidamente, focamo-nos nos seguintes domínios de desenvolvimento: domínio motor; domínio cognitivo e domínio social.

Nos primeiros dois anos de vida, e, nomeadamente, nos primeiros meses, o crescimento do bebé é mais acentuado do que em qualquer outro período. O bebé sofre importantes e rápidas alterações (começa a gatinhar, a sentar-se, a andar e a falar). Estas alterações conduzem à evolução da sua estrutura corporal ao longo do primeiro ano de vida: aumento acelerado do peso, da rigidez dos ossos, e da tonicidade muscular. Há alteração da proporção corporal e dá-se o início da dentição (Tavares & Pereira & Gomes & Monteiro & Gomes, 2007). Por volta dos 9 aos 12 meses, surgem movimentos diversificados como “a alcançar, agarrar e a alegar objetos; sentar-se sem ajuda; pôr-se em pé; e conseguir andar com uma postura erecta e independente, sendo que o grau de cada aquisição varia de criança para criança”

(Spodek, 2002, p.50). Até ao primeiro ano da sua vida, o bebé começa a dar os seus primeiros passos com ou sem auxílio (Avô, 1988).

As necessidades das crianças (sono, cuidados corporais e nutrição) assumindo um papel determinante na criança (Post & Hohmann, 2003). No momento da sesta, algumas crianças utilizavam chupeta, outras usavam fralda de pano ou “dudu”, sendo estes acessórios “um suporte afetivo importante e autorregulação interna” (Avô, 1988, p. 57). Estes objetos de transição também eram utilizados noutros momentos da rotina, como forma de acalmar e confortar a criança.

Ao nível do domínio cognitivo, segundo Piaget citado por Papalia, Olds & Feldman (2013) o estágio que caracteriza a criança desde o nascimento até aproximadamente aos 2 anos é o estágio sensório-motor. Este estágio caracteriza-se pela aprendizagem de fazerem generalizações a partir da experiência de resolver problemas, pelo gatinhar para agarrar o que se deseja, pelo agarrar ou afastar um obstáculo que esteja no caminho. Neste período, a criança aprende que os objetos existem mesmo quando não estão presentes ou perceptíveis, desenvolvendo assim a noção de permanência de objeto (Avô, 1988).

O desenvolvimento da linguagem é um processo gradual, desde cedo o bebé possui sons conhecidos como fala pré-linguística (choro, balbucio) evoluindo a sua capacidade de reconhecer sons de fala e gestos (Papalia *et al.*, 2013). A criança com 12 meses, aprende alguns gestos sociais convencionais, *diz adeus*, inclina a cabeça para sinalizar “sim” e balança a cabeça para significar “não”. Nesta fase, as crianças encontram-se na fase holófrase dizendo palavras isoladas como por exemplo, “mamã”, “papá”, “bebé” e “olá”, para expressar um pensamento completo (*idem*). As crianças mais velhas, reconheciam palavras faladas, (por exemplo “tória” (história); “oia” (olha) e “tá (está) aqui”, adquirindo novos vocábulos onde era visível o progresso a este nível).

No desenvolvimento social, as crianças a partir de 1 ano e meio até aos 3 anos, manifestam interesse no que as outras crianças fazem e compreendem como lidar com elas (Papalia, *et al.*, 2013). As crianças aprendem imitando-se umas às outras, sendo este processo visível através da brincadeira (*idem*).

### 1.3. APRENDENDO E DESCOBRINDO EM CONTEXTO DE CRECHE

Após as primeiras semanas de observação surgiu a intervenção e isso permitiu-me contactar com as crianças e viver situações inesperadas que me fizeram aprender sobre diferentes dimensões da ação educativa em Creche. Ao longo do caminho percorrido em Creche foram imensas aprendizagens e as descobertas que efetuei. Neste sentido, apresenta-se a seguir, uma série de aspetos relevantes que me acompanharam ao longo de quinze semanas e que fizeram sentido ser refletidos: a observação e a (re)construção da planificação; o tempo - o espaço e os materiais. Por fim, as interações, onde o foco é a interação criança-adulto e o ser educador em contexto de Creche.

### 1.3.1. A OBSERVAÇÃO E A (RE)CONSTRUÇÃO DA PLANIFICAÇÃO

No decorrer da PES apercebi-me que a observação e a planificação são duas dimensões extremamente importantes. A meu ver estas dimensões são inseparáveis, porque através da observação conhecemos o contexto onde estamos inseridos, sendo um ponto de partida para intervir nele, planificar de forma consciente e refletida em função das necessidades e interesses do grupo de crianças e de cada criança, respeitando as suas particularidades.

Observar e escutar as crianças são duas competências importantes, que tornam possíveis “aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança” (Parente, 2012, p.6). Foi sempre minha ambição observar e escutar ativamente as crianças, estando atenta aos seus interesses, gostos e comportamentos, para garantir que ação educativa planificada fosse significativa para elas. Como refiro na reflexão individual n.º 4, (anexo II),

através da observação verificámos que o grupo tinha um grande interesse por música. Resolvemos na planificação elaborar instrumentos musicais personalizados para explorar os diferentes sons e ritmos [...]. Chegou o momento da visualização dos instrumentos e o grupo parecia entusiasmado com os instrumentos, porque queriam explorá-los, manipulá-los e observar os diferentes sons e ritmos que cada um emitia [...].

Na presente proposta educativa, as crianças exploraram os instrumentos musicais de variadas formas através dos sentidos, demonstrando-se curiosas, observadoras (Fotografia 5), experimentando, partilhando e explorando os instrumentos através dos sentidos tato, visão, audição (Fotografias 6 e 7).



**Fotografia 5** - A criança C observa as maracas



**Fotografia 6** - Crianças C e D exploram o sentido do tato, da visão e da audição partilhando o mesmo instrumento



**Fotografia 7** - Crianças A, E, T e C exploram o sentido do tato, da visão e da audição dos diferentes instrumentos

Um outro aspeto que foi sofrendo constantes alterações e reformulações ao longo da PES foi o instrumento de planificação. Algumas destas alterações prenderam-se com a terminologia, nomeadamente descrição da proposta educativa em vez de atividade. Entendemos alterar esta terminologia, pois, em conjunto com a professora supervisora, considerámos que a forma como escrevíamos na planificação não ia de todo ao encontro da nossa prática educativa. Também chegámos à conclusão que o termo proposta educativa, seria o mais adequado por dar mais flexibilidade à proposta que íamos realizar, respeitando o espaço e tempo para a criança explorar.

Uma outra aprendizagem que efetuámos foi abranger dois termos intencionalidade educativa e objetivos, uma vez que entendíamos que os dois termos tinham o mesmo significado. Com o percurso formativo,

optámos por utilizar intencionalidade educativa, uma vez que é uma expressão mais flexível e mais abrangente, na medida que o educador tem uma determinada intenção, que pode ser concretizada ou não, e nesta forma, dá liberdade e espaço à criança (percebemos que o termo objetivo é mais limitativo e pressupõe atingir uma meta). A distinção entre ambos os termos é ainda mais vincada quando vemos o seu significado. De acordo com o dicionário Priberam da Língua Portuguesa, objetivo é um alvo, fim, propósito e intenção é o que está planeado ou se pretende alcançar.

Outra modificação na terminologia foi referente aos *momentos de rotina* em vez *tipos de atividade*. Chegámos à conclusão com a parceria da professora orientadora, que este conceito era mais adequado e apropriado ao contexto educativo porque é uma sequência de momentos no decorrer do dia, sendo esta essencial para que a criança antecipe o que vai acontecer, proporcionando segurança e confiança que lhe permite realizar aprendizagens (Post & Hohmann, 2003). De acordo com os mesmos autores a criança faz aprendizagens em cada momento da rotina.

O discurso utilizado na descrição da proposta educativa nas planificações também foi um aspeto a ter em consideração. Isto porque se centrava maioritariamente no adulto, em vez da criança. Por exemplo, inicialmente nas planificações surgia a *mestranda faz, a mestranda exemplifica; a mestranda questiona*. No decorrer da PES o discurso foi modificando, incluindo o envolvimento e o papel das crianças nas propostas educativas. Por exemplo, as *crianças serão despertadas; as crianças escutarão*. Chegámos a acrescentar nas planificações possíveis reações das crianças no decorrer do discurso da proposta educativa, por exemplo, “uma criança poderá apontar para o local onde realmente está a caixa. Outra criança poderá dizer *ali* e apontar para a caixa (caixinha das surpresas); outra poderá procurar a caixa através do olhar” (anexo III). Fazendo estas alterações à planificação sentíamos que estávamos a oferecer à criança um papel ativo, central e interventivo no instrumento de planificação. Aquando ao fim da Prática, o nosso discurso foi melhorando, pensando sempre no envolvimento da criança ao longo de todo o processo de aprendizagem.

### 1.3.2. O TEMPO - O ESPAÇO E OS MATERIAIS

No decorrer das semanas, uma das aprendizagens que efetuei foi a importância da rotina diária, porque como referi na reflexão em contexto de creche n.º 3 (anexo II).

a rotina em contexto de Creche é uma componente crucial e de extrema importância no desenvolvimento global da criança. Refere as OCEPE (1997, p.40) “a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. (Ministério da Educação, 1997)”.

Ao longo da PES, fui percebendo que a rotina diária devia ocorrer em função dos interesses e necessidades das crianças, estimulando o seu desenvolvimento, devendo o educador interrogar-se e planear com intenção a rotina, de forma a que esta tenha sentido para as crianças. Como a rotina é um

momento que se repete, consegui perceber que as crianças já estavam familiarizadas com a rotina diária, pois, como refiro na reflexão n. °3, que se encontra em anexo (anexo II)

parece que já tem uma ideia da importância das rotinas. Por exemplo, quando ouvem o adulto a dizer “Hora da Bolachinha”, as crianças já se sentam no tapete. Quando é a hora do almoço, as crianças já sabem que antes de ir para o refeitório, o elemento educativo tem de colocar os babetes. Portanto já têm um conhecimento prévio das suas rotinas. O grupo parece ter uma noção das rotinas, parece já ter uma ideia do que se vai passar a seguir [...] (Anexo II - Reflexão Individual n. °3)

Post e Weikart (2003, p. 197) sublinham que é importante que um horário seja,

“previsível e flexível - organizado e consistente, no entanto, suficientemente flexível para a acomodar as necessidades de cada criança. Os educadores, à semelhança das crianças, precisam de saber o decurso do dia em termos genéricos (o que acontecerá a seguir)”

A rotina do grupo de crianças com quem desenvolvemos a PES, respeitava a flexibilidade e a previsibilidade individual de cada criança. Um exemplo claro era o momento da higiene, em que observávamos que algumas crianças no fraldário pareciam estar mais impacientes, e por isso, começámos a mudar a fralda para que estas pudessem ir descansar. Agora, tenho a consciência que a organização temporal requer uma atenção especial por parte do educador, este deve aprender a responder ao horário personalizado de cada criança, e ao mesmo tempo, desenvolver um horário adaptável a todas as crianças do grupo (*idem*).

A rotina permite, ainda, que as crianças se consigam situar no espaço e no tempo, na medida em que lhes concede segurança e lhes oferece quadros de referência, permitindo-lhes serem crianças autónomas, antecipando a sua participação nas atividades e gerindo o seu tempo de forma mais consciente e eficaz. Aprendi que as rotinas têm uma determinada intencionalidade educativa que ajudam a desenvolver certas competências às crianças, proporcionando oportunidades de aprendizagem. Por exemplo, durante a refeição, a criança tem oportunidade de explorar diferentes sabores, cheiros, texturas e tentar comer de forma autónoma, seja com as mãos ou com uma colher. Contudo, no início da PES, desvalorizei a importância da rotina diária e a minha perspetiva centrava-se na ajuda do adulto. Com esta PES entendi, que a rotina é um tempo significativo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Uma outra aprendizagem que fui notando ao longo das semanas diz respeito à organização do espaço e dos materiais na sala de atividades, porque era um local onde maioritariamente a criança passava grande parte do seu tempo. Por isso, esta dimensão tem sentido em ser refletida, repensada por parte do educador e pode sofrer alterações ao longo do ano, consoante as características do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A organização do espaço em contexto de Creche deve respeitar os interesses das crianças e as necessidades de todos (crianças, famílias e educadores), em função do desenvolvimento da faixa etária e das características próprias das crianças (Portugal, 2012). Como referem Post e Hohmann (2003, p. 100) os educadores devem organizar e equipar o ambiente da sala de atividades de forma,

“(…) a proporcionar às crianças conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem activa (...) o mobiliário e os materiais são, em muitos casos, orientados e dimensionados tanto para as crianças como para os educadores”

É fundamental que se proporcionem às crianças uma diversidade de objetos interessantes e estimulantes, com diferentes texturas, com a finalidade de gerar desafios diversificados que provoquem curiosidades, promovam autonomia, aprendizagens e potencializem as relações interpessoais positivas (Portugal, 2012). Para que as crianças possam movimentar-se livremente, e fazer escolhas, é preciso que os materiais criem oportunidades que respondam “às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e do grupo” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17). Nesta lógica, os materiais devem ser “cuidadosamente escolhidos, de forma a serem responsivos à pluralidade de experiências que se deseja e possa viver” (*idem*). Aprendi que a organização dos espaços e dos materiais devem ser ajustados ao grupo de crianças, uma vez que

“(…) um ambiente bem organizado, onde os objectos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e de desafios visuais, tácteis e motores que chamam a atenção da criança, encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo” (Portugal, 2012, p. 9).

### 1.3.3. AS INTERAÇÕES

No contexto de Creche fui verificando que se podem estabelecer uma multiplicidade interações: educador-criança; criança-criança; assistente operacional-criança; pais/família-criança; educador- pais /família e criança - espaço e materiais. Porém, vou restringir-me à interação educador-criança, devido à minha experiência vivida neste contexto.

Ao chegar a este contexto, tentei integrar-me no grupo de crianças através do olhar, do cantar, do contar histórias, de lavar-lhes as mãos, dar-lhes comida, mudar-lhes a fralda e a brincar. De acordo com Portugal (2011, p.53) as “interações, cuidados de rotina, actividades livres e jogo, estando o adulto sempre disponível, são grandes estratégias de desenvolvimento curricular”, não esquecendo a importância da criação de relações colaborativas com as famílias. Logo, é imprescindível criar laços efetivos e saudáveis entre as pessoas que prestam cuidados à criança ao longo da primeira infância. Também na perspetiva de Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 44) as interações compõem “uma dimensão vital da pedagogia”, refletindo-se na prática dos profissionais em Educação de Infância.

As interações adulto-criança com empatia genuína criam condições benéficas para a autonomia das crianças, sendo que, as crianças sentem-se mais seguras, confiantes e competentes para colocar em prática as suas ações. A forma como interagimos com as crianças está relacionada com o nosso conhecimento sobre elas e sobre o seu desenvolvimento, tendo sempre em conta as suas particularidades. Neste sentido, os adultos devem ter em consideração as diferenças ao nível psicológico, social e cultural de cada criança e devem

“respeitar os direitos e a competência da criança e que construa ambientes e situações interativas em que a sensibilidade, a estimulação e a autonomia se aliem na criação de múltiplas zonas de desenvolvimento próximo” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 45).

Post e Hohmann (2003, p. 61) defendem que em todas as interações “as crianças precisam de ser tratadas com muito cuidado e um profundo respeito”, porque só assim são capazes de “desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia”. As interações garantem as suas energias na “exploração sensorio-motora, a partir do qual constroem uma compreensão do seu mundo social e físico”, proporcionando “oportunidades de formar ideias saudáveis sobre si próprios e sobre os outros.”

Ao contactarmos com crianças destas idades, interagirmos de uma forma muito física e, por isso, temos de ter consciência que “segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão” são ações cruciais para as crianças 1-2 anos de idade, porque “experimentam tudo e todos de um modo sensorial e activo” (Post & Weikart, 2003, p. 69). Ao longo deste contexto de Creche fui referindo nas reflexões alguns episódios sobre a importância das interações que estabelecia com as crianças. É o caso da reflexão n. 9 e reflexão n. 11 (anexos II):

Instantes depois, já sem a presença da educadora voltou a chorar compulsivamente, até a respiração da criança parecia ofegante. Como eu estava mais próxima do R. quando escutei novamente o choro dele, aproximei-me e sentada peguei-lhe ao colo e disse-lhe “Está tudo bem R. Já passou.” (numa voz tranquila), abracei-o e passei com a minha mão no rosto dele, ou seja, dei-lhe mimos, de modo a acalmá-lo [...]. (Anexo II - Reflexão Individual n. 9)

[...] comecei a correr pela sala e reparei que o T. olhou e colocou-se atrás de mim. O E., o A. e o RC. ouviram o T. a rir-se e pareceu que eles também queriam juntar-se para correr connosco. Foi um momento mesmo muito divertido e eu disse para o T. “Não consegues apanhar a Vânia” e o T. respondia-me com “sim”. Ele apanhou-me e eu disse para o A. “Agora vou apanhar o A. Corre A.!” Foi uma brincadeira mesmo alegre (...). (Anexo II - Reflexão Individual n. 11)

## 2. SER EDUCADOR EM CONTEXTO DE CRECHE

Chegando ao fim desta experiência em Creche, torna-se importante refletir sobre o que é ser educador em Creche. Neste sentido, ser educador

“acederá ao significado e motivações da criança, quando for capaz de estabelecer contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões. É tarefa do educador estimular e envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, o que é que é realmente importante para elas, quais as suas motivações, que sentido dão às actividades.” (Laevers, 2003, citado por Portugal, 2009, p. 13)

Isto significa que o educador deve estimular a capacidade de criar, nas crianças o gosto pela descoberta e pela curiosidade, porque permite que estas se questionem sobre o que as rodeia e que desenvolvam o desejo de saber mais. É igualmente tarefa do educador criar uma relação efetiva com a criança,

comunicando a sua atenção, respeito e compreensão, mostrando-se disponível para a apoiar. O papel do educador deverá ter em consideração a,

“1) Concepção e planeamento de atividades no prolongamento do atual desenvolvimento e motivação da criança. 2) Envolvimento das crianças na escolha dos temas e atividades e suporte às suas iniciativas e projectos. 3) Participação nas atividades de modo a, em interação com as crianças intervir de forma estimulante, promovendo aprendizagem e desenvolvimento. 4) Introdução de uma organização educativa que torne possível brincar e trabalhar com as crianças (...) de modo interativo. 5) observação, reflexão e avaliação das crianças de forma a que exista informação disponível para o planeamento.” (Janssen-Vos 2003, citado por Portugal, 2009, p. 13)

Ao longo da PES, i) tentámos sempre ter em conta o grau de desenvolvimento em que a criança se encontrava. Numa das propostas educativas, realizámos dois percursos motores, um para uma criança que ainda não tinha adquirido a marcha, mais sensitivo, e um para as crianças que já tinham a marcha adquirida, em que tinham de ultrapassar obstáculos, de forma a promover o desenvolvimento das mesmas; ii) apercebemo-nos que as crianças gostavam muito de ouvir histórias em que realizámos várias dramatizações com fantoches, tais como, aranha, cão, gato, indo ao encontro dos interesses das mesmas. Desta forma, despertámos a atenção das crianças e envolvemo-las na história, experimentando, manipulando e sentido a textura de diferentes fantoches; iii) tentámos sempre interagir com as crianças em qualquer momento de rotina. Por exemplo, na muda da fralda, eu cantava, ou fazia cócegas, tentando aproximar-me sempre da criança; iv) sempre fizemos questão em participar nas brincadeiras das crianças, estabelecendo laços afetivos para que se sentissem seguras e confiantes. Um exemplo claro disso, era o momento de brincadeira livre, um dia, uma criança dirigiu-se até mim com um livro. Chegou bem perto de mim e deu-me o livro, e eu disse “olha uma história, queres que eu conte?” tendo a criança acenando com a cabeça dizendo que sim. E eu contei-lhe a história. No decorrer da história, reparei que mais crianças se aproximaram de mim, para escutar mais de perto. Quando terminei a história, três crianças foram até aos livros e voltaram a dirigir-se até mim, para voltar a contar uma outra história; v) o ponto de partida da PES foi a observação, refletimos sobre o que realmente era importante para a criança, para posteriormente, planificarmos de acordo com as suas necessidades e interesses do grupo.

No capítulo seguinte, apresenta-se uma reflexão sobre a prática educativa no contexto de Jardim de Infância I.

## CAPÍTULO 2 - REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

Neste segundo capítulo apresenta-se uma reflexão sobre as experiências vividas no decorrer da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I, que foi realizada na mesma instituição do contexto de Creche, entre 23 fevereiro a 15 junho de 2016. A experiência em contexto de Jardim de Infância I ocorreu durante quinze semanas, numa sala denominada sala *Azul* com crianças com idades compreendidas entre os 3-4 anos de idade. O percurso vivenciado em Jardim de Infância I permitiu-me a realização de novas aprendizagens reveladas nos seguintes pontos: caracterização do contexto educativo, (onde se inclui-se a caracterização da sala e o grupo de crianças); características de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças 3-4 anos; o ciclo: observação, planificação, avaliação e reflexão, (onde se apresentam as aprendizagens e dificuldades sentidas) e a intervenção educativa, (onde evidenciam as histórias como um potencial desenrolar de diferentes estratégias pedagógicas). Ao longo do discurso serão descritas algumas situações ocorridas e incluídos alguns excertos de forma a evidenciar as vivências e aprendizagens realizadas durante este período de PES.

### 2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

No 2.º semestre do ano letivo 2015/2016, desenvolvemos a PES na mesma instituição, em que tínhamos realizado a PES em contexto de Creche, pelo qual, no ponto seguinte, apresenta-se a caracterização da sala e o grupo de crianças.

#### 2.1.1. A SALA

Ao entrar na sala *Azul*, via-se logo uma tabela de dupla entrada referente às presenças do grupo de crianças com a fotografia e a identificação de cada criança. Na parte superior, a tabela tinha a fotografia da atividade complementar do respetivo dia, sendo que cada dia tinha uma cor diferente (Fotografia 8), e existia ainda um *placard* magnético dos “Recados” (exemplos: comemoração de um dia festivo, visitas de estudo).

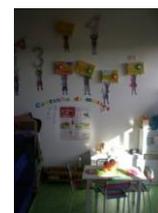
A Sala *Azul* estava dividida por áreas: a biblioteca (Fotografia 9), a garagem, a área do jogo simbólico (Fotografia 10), a área do tapete/construção, a área dos jogos de mesa e a mesa de atividades. Para auxiliar e definir estas áreas existiam estantes, que continham objetos relacionados com cada área.



**Fotografia 8** - Tabela de presenças



**Fotografia 9** - Área da biblioteca



**Fotografia 10** - Área do jogo simbólico

A área da biblioteca (Fotografia 9), uma área com um tapete e almofadas, permitiu-me ver uma estante onde estavam os livros. Na área da garagem, estava representada e desenhada uma pista de automóvel com carros e materiais de construção (parafusos e capacetes). Na área do jogo simbólico (Fotografia 10) existia um guarda-vestidos, que possuía diversas peças de roupa. Ainda nesta área havia vários móveis e utensílios de cozinha. A área do tapete/construção tinha duas formas de utilização, uma para reunir as crianças para dar e cantar os “bons dias” e outra para fazer construções com os vários legos e blocos. Na área dos jogos de mesa, existia uma mesa com seis cadeiras e duas estantes: uma para os vários jogos de mesa, desde *puzzles*, blocos de madeira e outra para os copos individualizados com canetas de filtro. Também existiam quatro mesas que estavam no centro da sala que se destinavam às propostas educativas diárias e/ou para a elaboração de desenhos no momento de brincadeira livre.

### 2.1.2. O GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças com qual iríamos desenvolver a nossa PES era composto por dezoito crianças, das quais dez eram do género masculino e oito eram do género feminino. Era um grupo heterogéneo relativamente às idades, sendo que a maioria das crianças, 15 tinham 4 anos de idade e as restantes tinham 3 anos de idade.

Este grupo de crianças gostava muito de brincar no espaço exterior (andar nos triciclos, correr, utilizar o parque infantil - escorregar e trepar). O grupo gostava de ouvir leituras expressivas de histórias, permanecendo atento à mesma. Neste grupo, algumas crianças mostravam-se muito interessadas no desenho livre, outras crianças manifestavam interesse na área dos jogos de mesa, ou de tapete (construção dos jogos) e outras gostavam da área da casinha onde realizavam jogos simbólicos.

No que concerne ao desenvolvimento da linguagem, as crianças exprimiam-se de forma perceptível, porém, algumas tinham mais iniciativa em verbalizar circunstâncias ocorridas do que outras. Ao nível do desenvolvimento motor, as crianças corriam, saltavam a dois pés (motricidade grossa) e já manuseavam o lápis de forma adequada (motricidade fina). No entanto, algumas crianças revelavam dificuldade em manipular e cortar com a tesoura.

Ao nível do desenvolvimento social o grupo de crianças aceitava as regras definidas, visível no decorrer dos momentos de brincadeiras, por exemplo havia alguma dificuldade em negociar e partilhar objetos. As crianças eram autónomas na higiene, contudo, por vezes, necessitavam da ajuda do adulto para atar os atacadores.

De seguida, apresentarei as características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com 3-4 anos sustentados em autores de referência.

## 2.2. CARACTERÍSTICAS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM 3-4 ANOS

Conhecida a faixa etária do grupo de crianças com quem iríamos desenvolver a nossa Prática Pedagógica crianças 3-4 anos considerámos pertinente pesquisar e aprofundar conhecimentos relativamente ao domínio motor, cognitivo e social que serão apresentados de seguida.

Relativamente às habilidades motoras, a criança com três anos consegue saltar a uma distância de 38 a 60 centímetros; subir uma escada sem ajuda, alternando os pés e saltar com um só pé, numa série de saltos irregulares. Com 4 anos, a criança consegue ter um controle mais eficiente do ato de parar e arrancar e girar; consegue saltar uma distância de 60 a 84 centímetros; pode saltitar de quatro a seis passos com um único pé (Corbin, 1973, citado por Papalia, *et al.*, 2013). As crianças desta idade desembaraçam-se facilmente nas atividades de rotinas, como lavar as mãos ou, ir à casa de banho. Já se conseguem despir e vestir sozinhas, mas, ainda não conseguem atar os atacadores ou abotoar um botão mais pequeno, pedindo ao adulto para ajudar (Gesell, 1979).

A criança aos 3 anos pega no lápis, ainda em posição vertical ou com a mão em rotação posterior e esboça uma figura humana, com a cabeça, olhos e por vezes duas grandes pernas lineares. Aos 4 anos, a sua expressão grafo-motora desenvolve-se e consegue representar claramente a figura humana com cabeça, tronco e membros conseguindo já fazer alguma expressão facial com os olhos, o nariz e a boca, segurando o lápis entre o polegar e o indicador (Avô, 1988).

Segundo Piaget citado por Papalia *et al.*, (2013), depois do primeiro estágio sensório-motor, surge um segundo estágio designado por pré-operatório. O estágio pré-operatório perdura aproximadamente dos 2 aos 7 anos, abrangendo os 3-4 anos de idade. Uma das características que define este estágio, traduz-se no egocentrismo intelectual, ou seja, a criança é incapaz de ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio (Papalia *et al.*, 2013). Para além, disso, a criança começa a manifestar muito interesse para jogar ao “faz de conta”. E, por isso, a criança experimenta, cria situações que lhes são familiares, próximas e significativas do seu meio vital: vivência papéis sociais, situações, pessoas e conflitos, expressa emoções e ideias e verbaliza ações.

As crianças com 3 anos desenham formas - círculos, quadrados, triângulos, cruces e X, e posteriormente, dão seguimento ao início de combinações e a formas em desenhos mais complexos (*idem*). Ao nível da linguagem oral a criança de três anos, elabora frases simples, explicando-se bastante bem. Reproduz palavras de três sílabas, embora com algumas trocas ou fusões de fonemas. Começam a diferenciar o género das palavras, por exemplo: o cão; a casa (Avô, 1988). Usam plurais, possessivos e o pretérito passado e conhecem a diferença entre *eu*, *tu* e *nós* (Papalia *et al.*, 2013). Aos 4 anos de idade a criança já adquiriu a linguagem básica, utilizando frases cada vez mais completas e elaboradas (Avô, 1988) e

manifestam gostar de experimentar palavras novas e diferentes. Gostam de usar “comos” e “porquês” que não significam uma simples procura de conhecimento, mas uma estratégia para desenvolver o seu sentido de linguagem e audição (Gesell, 1979).

Na faixa etária 3-4 anos a criança é imaginativa, com uma grande capacidade para brincar. Começa a ter consciência dos sentimentos alheios, porém, ainda é difícil preocupar-se com estes. Mostra-se muito terna nas expressões de afeto (*idem*).

Depois dos três anos, e à medida que se aproxima dos cinco, a criança começa a aceitar gradualmente o ponto vista dos outros, mostrando-se mais disponível para brincar e jogar com eles, aprendendo e praticando as regras do jogo social (Avô, 1988).

### 2.3. APRENDENDO E DESCOBRINDO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

Neste contexto aprendi que a pesquisa é crucial para conhecermos e descobriremos mais acerca da Educação Pré-Escolar. Desta forma, o documento orientador do Ministério da Educação, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) menciona que “todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar” (2016, p. 4). Ainda salienta o documento que “há uma tendência a esquecermo-nos de olhar para a educação pré-escolar e de constatar que muito do que hoje se procura já existe neste contexto” (*idem*). Considerando esta etapa importante,

“porque nela, e através dela, se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 9).

Nesta lógica, apresenta-se de seguida uma reflexão que se traduziu em inúmeras descobertas e aprendizagens, o ciclo: observação, planificação, avaliação e reflexão e a intervenção educativa.

#### 2.3.1. O CICLO: OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

Ao longo do percurso vivenciado em contexto de Jardim de Infância I, veio a destacar-se na nossa Prática e nas minhas reflexões, foi, a observação, sobretudo a observação como um ponto de partida e parte integrante do ciclo (observação-reflexão-planificação-avaliação).

A observação assumiu um papel preponderante, pois, possibilita ao educador conhecer o seu grupo de crianças, as suas necessidades, interesses e características próprias. Assim, a ação prática do educador permite ir ao encontro do que a criança quer e necessita. Como sublinham Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009, p. 25) “observar ajuda a construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança - incluindo o temperamento, as potencialidades, a personalidade, o estilo de trabalhar e o modo preferido de expressão da criança”. Recorrendo à observação, podemos verificar o que suscita interesse e curiosidade a cada criança e desenvolver propostas educativas estimulantes que permitam satisfazer esses mesmos interesses, curiosidades e necessidades.

A planificação foi uma dimensão que sofreu constantes modificações ao longo do semestre. A planificação é um instrumento de trabalho para um educador. Assim,

“planificar e tomar decisões são funções imprescindíveis ao seu desempenho profissional e à eficácia na gestão do grupo de crianças/alunos. Planificar pode ser entendido como uma forma de organizar o trabalho e o tempo” (Dias, 2009, p. 29).

Por isso, a planificação faz parte do trabalho do educador, pois auxilia-nos na organização e gestão de tempo com as crianças e, também, auxilia o educador na sua ação educativa.

A planificação é vista como o nosso espelho, enquanto estudantes e futuras profissionais de educação, pois, permite-nos refletir sobre a nossa ação educativa, mas principalmente, sobre a nossa visão acerca da criança. Pude perceber que a terminologia e o discurso que utilizava não era o mais adequado para este contexto. Isto verificou-se em grande parte na contextualização semanal, pois, remetia para uma síntese geral da semana, focando-se somente na descrição da mesma, não sendo isso o pretendido (ver anexo IV).

No que concerne à descrição da proposta educativa, mesmo tendo tido algum trabalho neste sentido em Creche, o papel ativo da criança ainda tinha ficado totalmente alcançado neste contexto. Por exemplo, na planificação o discurso centrava-se muito no educador (as crianças irão escutar a história) porém, houve alguma progressão neste sentido. No dia 10 de maio de 2016, na nossa planificação (anexo IV), já se evidencia o papel da criança, o seu envolvimento mostrando a sua ação na tarefa. Por exemplo, a frase as crianças vão visualizar um teatro de sombras sobre o livro Não é uma caixa de Antoinette Portis (2010) e posteriormente vão explorar as personagens, revela de forma mais notória as ações das crianças. Nas planificações também se tentou realçar a importância da rotina, pois, o grupo de crianças já tinha consciência de uma sequência lógica e temporal dos diversos momentos da rotina. Como refere o Ministério da Educação (1997, p. 42)

“(…) uma rotina que é educativa, porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem e podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações”.

Contudo, a rotina possui uma distribuição de carácter flexível, sendo que o educador e/ou as crianças podem alterar o seu quotidiano habitual. A meu ver, a rotina não deve ser desprezada pelo educador, porque auxilia a criança a situar-se na gestão e organização do seu tempo.

Outro aspeto que se tentou valorizar nas intervenções educativas, refere-se ao momento de brincadeira livre. Já tínhamos consciência da importância deste momento considerando-o um dos momentos em que o educador pode intervir e participar. Um exemplo que evidencia a valorização deste momento surgiu na reflexão nº 9 (anexo V),

[...] No momento de brincadeira livre, mais especificamente na área da casinha, estava com as crianças MJ; M; e P. A MJ foi buscar uma tesoura para o meu cabelo e disse-me “Vais ficar careca, vou cortar o teu cabelo” e eu respondo: “Porquê?” e a MJ responde-me “tens um cabelo como a Rapunsel”. Simultaneamente o M disse-me “tens a voz torcida, vou resolver isso!” e eu respondi “Como?” e o M “Uma operação”, teve a escutar o meu batimento cardíaco e ainda tive direito a muitas vacinas. Depois da operação complicada, o M disse-me “Vou te pintar de todas as cores”, e eu respondi-lhe “Vou algum lado?” e o M: “vais a uma festa”. [...] considero que é muito importante entrar na brincadeira com as crianças, porque é através dela que a nossa relação (adulto- criança) se fortalece” (Anexo V - Reflexão Individual n. 09)

Com esta experiência, percebeu-se que a brincadeira livre assume um papel fundamental na ação do educador, proporcionando aprendizagens às crianças a todos os níveis, que devem ser valorizadas.

O tópico da avaliação suscitou muitas interrogações, dúvidas e inseguranças no decorrer de Prática em Jardim de Infância I. Inicialmente sentíamos-nos perdidas neste tópico, porque não sabíamos como avaliar e o que avaliar. Tínhamos mencionado na planificação que iríamos ter consideração pelas competências que as estavam descritas. Porém, não escolhíamos uma ou duas competências para avaliar, o que não se tornava muito claro o que queríamos avaliar. Ao longo do nosso percurso, tentámos sempre melhorar e fizemos constantes alterações acerca deste tópico, mas, ainda não era totalmente claro para nós o que era avaliar em Jardim de Infância.

As reflexões com a professora supervisora ajudaram a considerar os seguintes referentes de avaliação: Quem? (o nome da criança); Onde? (data e tempo de observação); Quem observou? (nome da estagiária); O quê? (o contexto em que íamos avaliar); Como? (a forma de registo que íamos utilizar); a ação da criança (onde descrevíamos a ação). Outra alteração evidente na avaliação, foi a seleção de um pequeno grupo de crianças, (ou duas crianças individualmente) e sobre o qual iríamos recolher os dados. A meu ver, esta estratégia trouxe benefícios, pois facilitou a recolha de dados, conseguindo retirar mais informação sobre cada criança.

Neste contexto de Jardim de Infância I, eu e a minha colega de PES tentámos fazer um portefólio escolhendo uma criança do grupo. Como refere Oliveira-Formosinho e Parente (2005, p. 30) um portefólio é “uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança ao longo do tempo”. Assim, um portefólio é um instrumento de avaliação que evidencia e valoriza as aprendizagens da criança, contribuindo para a construção do desenvolvimento e aprendizagem de uma forma holística.

A tentativa da realização do portefólio foi fulcral no meu percurso. Percebi que este instrumento ia ao encontro das minhas dúvidas e inseguranças, incluindo vários registos de evidências do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (registos fotográficos e suas descrições) articulando os dados recolhidos com alguma fundamentação teórica. Após a reflexão com a professora supervisora, percebi que faltava a análise da ação da criança na articulação com as áreas de conteúdo proposto pelo Ministério de Educação (2016) nas OCEPE. Também percebi que a avaliação não se restringe somente

no momento da proposta educativa, mas, a qualquer momento da rotina. As expressões de avaliação que realizei nesta fase do meu percurso, era muito descritiva, não sendo visível a progressão desenvolvimental da criança. Naquela fase, senti que ia dando uns pequenos passos relativamente à avaliação, contudo, estava de longe do que eu ambicionava. Tomar consciência destes processos ainda não conquistados foi importantíssimo para o meu processo de aprendizagem.

A reflexão acompanhou-me desde o início da PES e Jablon, Dombro e Dichetelmiller (2009, p. 106). refletir é

“fazer uma pausa, para pensar sobre as suas observações, é uma fase essencial no ciclo, de modo a que a reflexão não deve ser apressada ou omitida. Ela é decisiva para tomar decisões significativas sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.”

A reflexão permite-nos *parar e pensar* no que correu bem, o que correu menos bem e quais os aspetos a melhorar numa próxima intervenção. Não se refere somente às propostas educativas, mas a todos os momentos da rotina. Este processo reflexivo possibilita-nos ter um olhar crítico e exigente de forma a ajustar estratégias adaptadas ao grupo de crianças com quem estávamos a trabalhar.

Ao longo das quinze semanas de PES em JI I, aprendi que a observação, a reflexão, a planificação e a avaliação são inseparáveis integrando-se num ciclo. Para Jablon, Dombro e Dichetelmiller (2009, p. 105) o ciclo da observação abrange quatro ações (olhar, escutar e fazer anotações, refletir, responder e fazer perguntas):

“Quando observa, você adquire visões das potencialidades, dos conhecimentos, dos interesses e das habilidades das crianças, podendo também descobrir obstáculos a sua aprendizagem. (...). Você observa, (...) coleta dados e reflete sobre o que descobriu. Interpreta o que a criança fez e disse e responde com base nessa interpretação. (...). Com frequência, você vê que precisa de mais informações, então faz novas perguntas. A observação é um ciclo contínuo.”

### 2.3.2. A INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Nas primeiras semanas de observação, apercebi-me que na sala azul tinha nascido, um projeto. O projeto *CONT'ARTE histórias com movimento*, foi um projeto que a educadora concebeu a partir da observação do grupo de crianças. Segundo o Ministério da Educação, (1997, p. 44),

“é um projeto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo. Este projeto adapta-se às características de cada grupo, enquadra as iniciativas das crianças, os seus projetos individuais, de pequeno ou de todo o grupo.”

O projeto *Histórias com movimento* pretendia levar histórias e poesias às crianças e tinha como objetivo dar movimento às histórias, ou seja, transformar o conceito de contar histórias, indo para além da experiência típica de abrir o livro e ler a história. Pretendia agitar o conceito e experimentar: movimentarmo-nos até ao recreio, realizar visitas de estudo a bibliotecas, contactar com diversos tipos de literatura: enciclopédias, livros de história, bandas desenhadas, entre outras. Havendo este projeto, dinamização das histórias foi um item muito presente nesta Prática Pedagógica, onde em diferentes

lugares as histórias estiveram em grande destaque. Segundo Sequeira (2000) citado por Dionísio (2014, p. 23) a leitura das histórias trazem uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças porque é,

“conhecido o papel que a leitura desempenha no desenvolver e enriquecer da personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspectivas porque se pode representar e analisar o real.”

As histórias são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ajudando-as a despertar para o gosto pela leitura. Como possui imensos benefícios podemos afirmar que as histórias estimulam a criatividade/ imaginação, facilitam a aprendizagem, fortalecem a relação entre criança/adulto, ajuda a criança a compreender o mundo que a rodeia, ensinam novas palavras e ajudam a desenvolver-se oralmente, pois têm oportunidade de contar histórias ao grupo, aprender a falar diante dos outros, a colocar as suas opiniões e impressões sobre os assuntos que surjam. De acordo com Sisto (s.d., p. 3) as crianças ao contactarem com as histórias “desenvolvem mais a imaginação, a criatividade e a capacidade de discernimento e crítica; na medida em que se tornam ouvintes e leitores críticos.”

Ao observarmos a predisposição daquele grupo de crianças perante as histórias e tomando conhecimento deste projeto, eu e a minha colega de PES tentámos dinamizar e contar histórias às crianças ao longo da nossa intervenção. Foi um desafio exigente, mas muito rico.

A meu ver, o mais comum era contar a história de forma mais tradicional, ou seja, com o livro virado para o grupo de crianças. Desconstruir esta ideia implicou pesquisa diversas formas de contar histórias e apostar em formas diferentes de apresentar as histórias. As formas mais significativas para mim foram o uso do estendal de histórias, o uso de um espaço diferente e as sombras chinesas.

Próximo da comemoração do dia da mãe, a história escolhida pela equipa educativa foi a história “Mãe de que cor são os beijos?” Para levar às crianças esta história, realizámos um estendal de imagens (fotografia 11), nos ajudou a dar asas à nossa imaginação e criatividade para envolver as crianças neste processo que é contar histórias. Criando outra forma de dinamizar a história, refleti sobre o assunto na reflexão 6, (anexo V)

O grupo de crianças participou na história, quando viam uma cor, diziam oralmente a cor e algo associada a essa mesma. [...] No momento de contar a história, considerei que o grupo estava bastante atento, e o facto de o estendal ir-se desenrolado por detrás de mim, deu um grande efeito visual [...] Realizámos vários sons do beijo, dos barulhentos e dos silenciosos. [...] quando chegou o beijo da cor verde, que era do ritmo da música, das cócegas no pescoço, nas bochechas. Questionando as crianças, *quem é que tinha cócegas?* Responderam-me com um sorriso, e a transmitirem-me “eu tenho cócegas, mas não me façam!” (Anexo V - Reflexão Individual nº6)



**Fotografia 11** - Estendal da história “Mãe, de que cor são os beijos?” de Elisenda Queralt

Relativamente ao uso de um espaço diferente, utilizámos uma das histórias do autor Pedro Seromenho, visto que o mesmo autor ia fazer uma visita à Instituição. Cada sala desta valência, tinha de explorar um livro deste autor e a escolha da sala *Azul* recaiu na história “Porque é que os animais não conduzem?”. A história foi contada num espaço diferente, mais precisamente, na biblioteca da ESECS (Fotografia 12). Antes da ida à biblioteca, questionámos individualmente cada criança sobre *o que era a biblioteca?* e registando-se as suas respostas. Como menciono na reflexão 8 (anexo V),

“Na segunda-feira escutámos as crianças e parece que elas já têm algumas ideias do que é a biblioteca [...]. Eis as suas respostas “é um sítio que se lê as histórias” (F); “É para aprender a ler e a escrever” (M); “É para falar baixinho” (MJ) “É para aprender a escutar” (ML) (Anexo V - Reflexão Individual n.º 8)

Após termos escutado as ideias das crianças, no dia seguinte fomos visitar a biblioteca da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), tendo as crianças tido oportunidade de conhecer e contactar com o espaço, explorando os diferentes livros (banda desenhada, poesia, livros de braille) manipulando-os e sentido a sua textura (Fotografia 13).



**Fotografia 12** - Conto da história na biblioteca da ESECS



**Fotografia 13** - As crianças a folhearam os livros

Como o livro remetia para a não condução dos animais e dos diferentes sinais de sinalização, uma das crianças disse: “os animais não conduzem, mas eu conduzo a minha bicicleta”. Considerando esta ideia da criança, sugerimos fazer um dia da bicicleta/trotinetes no espaço exterior da instituição (Fotografia 14).

Neste sentido, combinámos com as crianças e com os pais, que iriam trazer as suas bicicletas/trotinetes para realizar um percurso no exterior do jardim-de-infância (Fotografia 15). Para a concretização do percurso, foi necessário mostrar os diversos sinais de trânsito às crianças, tendo atenção à sua forma (redondos, quadrados e triangulares). Algumas das crianças já tinham conhecimento do que representava o respetivo sinal, tendo havido partilha de ideias entre as crianças. Ao explicar o percurso às crianças, fizemos questão que visualizassem a ação da estagiária (colocou os diversos sinais nos diferentes lugares à medida da criança). As crianças respeitaram a sinalização e respeitaram as diversas regras de

segurança. Ao longo da semana, fez-se um registo fotográfico, para documentar o que fizemos a partir da história, tanto para as crianças e suas famílias, como para o autor do livro. (Fotografia 16).



**Fotografia 14** - O dia da Bicicleta/  
Trotinete



**Fotografia 15** - Percurso no espaço  
exterior



**Fotografia 16** - Placard

A dramatização (sombras chinesas) da história “Não é uma caixa”, de Antoinette Portis, realizou-se num espaço escurecido que existia na instituição. Esta forma de representação é vista

“uma ação de representação intencional, em que as crianças têm interesse e prazer, e em que participam e cooperam na (re)invenção de soluções para a criação de novas possibilidades de representação” (Silva & Marques & Mata & Rosa).

Esta técnica foi uma outra forma de diversificar a forma de contar histórias para cativar a atenção e para motivar o grupo de crianças. Face a esta experiência, considero essencial contar e dinamizar as histórias de diferentes formas, procurando a interação com a narrativa e a dramatização, e com os diferentes adereços (a música e os cenários) de forma a facilitar o melhor entendimento do texto (Silva, 2014, p. 35, citando, Costa, 2002).

## CAPÍTULO 3 - REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

Neste terceiro capítulo apresenta-se uma reflexão onde se destaca alguns assuntos e situações que marcaram o percurso, na rede pública, Jardim de Infância II, entre 19 de setembro de 2016 a 11 de janeiro de 2017. Numa primeira parte apresenta-se o contexto educativo (caracterização da instituição, da sala e do grupo de crianças). Numa segunda parte apresenta-se uma reflexão que assumiu os seguintes referentes: (re)descobrir o brincar e o espaço exterior; planificar com as crianças e avaliar em JI; a (re)organização do espaço da sala; o trabalho de equipa e o ser educador em contexto de JI.

### 3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

As primeiras semanas destinaram-se à observação do contexto educativo, tendo-nos permitido conhecer a realidade educativa - a instituição, a sala e o grupo de crianças que nos acolheram. A instituição estava localizada no concelho de Leiria e contemplava a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

#### 3.1.1. A INSTITUIÇÃO

A Prática Pedagógica em Jardim de Infância II, desenvolveu-se numa Instituição de cariz público, situada nos arredores da cidade de Leiria. As informações que serão apresentadas sustentam-se em dados recolhidos nas primeiras três semanas no início de Prática Pedagógica.

O horário de funcionamento da instituição decorria entre as 8h:00 às 19h:30m, sendo que a componente letiva do jardim de infância era das 9h:00m às 12h:00 e das 13h:30m às 15h:30. No término do horário letivo, algumas crianças iam embora com os seus familiares e outras frequentavam a AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família), a funcionar dentro da instituição. A instituição possuía 140 alunos, sendo que oitenta alunos frequentavam o 1.º CEB, distribuídos por quatro turmas e as restantes sessenta crianças pertenciam à Educação Pré-Escolar, estando organizadas em três grupos distintos. Quanto aos recursos humanos, a instituição tinha uma coordenadora pedagógica, doze professoras, quatro educadoras de infância e seis assistentes operacionais, sendo que duas estavam no contexto de Jardim de Infância.

Relativamente ao espaço físico da instituição, existia um edifício do 1.º Ciclo tinha 4 salas no piso superior e incluía um pequeno ginásio no piso inferior. Para as valências Jardim de Infância e 1.º Ciclo, existia um edifício pré-fabricado que era composto por um refeitório e diversas casas de banho para as crianças e uma para os adultos. No que concerne à valência do Jardim de Infância, o espaço físico distribuía-se por um único edifício com um piso, com um longo corredor onde se encontravam os cabides das crianças e bancos. Este corredor possuía acessos às várias salas e divisões: três salas de atividades, duas

casas de banho para as crianças, uma casa de banho para os adultos, uma biblioteca e uma sala dos serviços administrativos. Esta instituição também tinha espaços exteriores de grandes dimensões, equipados com baloiços, escorregas, um campo de futebol e um campo de basquetebol. Os espaços verdes encontravam-se presentes e rodeavam os edifícios, havendo várias árvores, arbustos e um parque infantil com um escorrega, baloiços e trepadores. A instituição estava integralmente vedada, possuindo dois portões sendo que apenas um funcionava como entrada/saída, e tendo um mecanismo que não permitia a abertura por parte das crianças.

### 3.1.2. A SALA

A sala onde iríamos desenvolver a nossa Prática Pedagógica, era *sala Laranja*. Esta sala acolhia crianças dos 2-5 anos de idade. Ao entrar na sala, podámos ver uma tabela de presenças, um *placard* de cortiça e dois armários de grandes dimensões, um para guardar os jogos de construções e o outro para guardar recursos materiais (por exemplo cartolinas, rolos de papel e garrações de águas). O espaço da sala encontrava-se organizado em diversas áreas: área do tapete/construção, área da casinha, área da garagem, área da informática, área da biblioteca, área dos jogos de mesa e área das atividades.

A área do tapete/construção era constituída por quatro almofadas retangulares, três de pequenas dimensões e a restante de grande dimensão. Esta área tinha duas formas de utilização: uma para reunir as crianças e cantarmos a canção referente aos bons dias e outra para fazer construções com os vários tipos de jogos e pistas. A área da casinha tinha a divisão de um quarto (Fotografia 17), neste quarto havia um guarda-vestidos com um espelho, que continha peças de roupa, tanto de adulto como de bebé e vários acessórios. Ainda nesta área havia vários móveis, que criavam uma cozinha com os variados utensílios e representações de alimentos, uma mesa de refeições com bancos e um aparador de maquilhagem. Esta área tinha uma vedação em madeira e uma representação em madeira do exterior de uma casa (com porta, janela, chaminé). Também tinha uma etiqueta em que estava representado o número máximo de crianças permitidas nesta área. A área da garagem (Fotografia 17) incluía uma mesa de pequenas dimensões, com uma pista desenhada, que tinha materiais como carros e máquinas de construções.

A área da informática, integrava um computador fixo com acesso à internet, onde as crianças nos momentos de brincadeira livre brincavam com os diferentes jogos educativos. Na área da biblioteca (Fotografia 18), existia uma estante com diversos livros, com uma mesa e duas cadeiras no centro e um urso de peluche (com mais ou menos de um metro de altura).

Na área dos jogos de mesa (Fotografia 19), encontravam-se mesas e cadeiras, onde as crianças brincavam e exploravam os diferentes jogos de mesa (blocos de madeira, legos e plasticina). A área das atividades possuía diversas mesas e cadeiras e um lavatório com um armário, onde se guardavam materiais (tintas,

pincéis, taças entre outros). Existia, ainda, um armário com várias divisórias identificadas, destinadas à organização dos trabalhos das crianças.

No que concerne à luminosidade a sala possuía luz natural, uma vez que possuía uma linha de janelas de grandes dimensões, com persianas e luz artificial para os dias que fosse necessário.



**Fotografia 17** - Área da casinha e área da garagem



**Fotografia 18** - Área da biblioteca



**Fotografia 19** - Área dos jogos de mesa e das atividades

### 3.1.3. O GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças com o qual desenvolvemos a Prática Pedagógica era composto por vinte e quatro crianças, sendo que, doze eram do género feminino e as restantes eram do género masculino. Era considerado um grupo heterogéneo relativamente à faixa etária, pois, em setembro de 2016, tínhamos crianças com 2 anos até aos 5 anos de idade.

Nos momentos de brincadeira livre, a maioria das crianças gostava e manifestava muito interesse em construir e fazer jogos de construção, outras gostavam de fazer desenho livre e pintar. As crianças gostavam muito de brincar no espaço exterior com os diversos brinquedos disponíveis que estavam numa caixa de grandes dimensões. Gostavam de ir ao parque infantil para andar de baloiço, escorregar e trepar.

No que concerne ao desenvolvimento motor, as crianças corriam, saltavam a dois pés (motricidade grossa). As crianças mais velhas já seguravam o lápis de forma adequada (motricidade fina), embora, outras, as mais novas tivessem alguma dificuldade em manusear o lápis. O grupo de crianças mostrava-se com muita dificuldade em manusear e cortar com a tesoura, sendo necessário a ajuda de um adulto. Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, algumas crianças tinham uma certa dificuldade de se exprimir, contudo, outras crianças assumiam iniciativa em verbalizar situações vividas.

No que se refere ao domínio social, as crianças mostravam-se muito interessadas no que as outras crianças estavam a fazer, intervindo nas suas brincadeiras. As crianças aprendiam pelo processo de imitação, repetindo diversos movimentos imitando-se umas às outras. No decorrer do momento de brincadeira livre, as crianças conseguiam aceitar as perspetivas dos outros, mostrando-se disponíveis para brincar, jogar com os mais novos e partilhar objetos. As crianças mostravam-se autónomas na higiene, porém, ainda precisavam de alguma ajuda do adulto (abotoar os botões e atacadores de calçado).

### 3.2. APRENDENDO E (RE) DESCOBRINDO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

Este contexto permitiu-me refletir sobre: (re) descobrir o brincar e o espaço exterior; planificar com as crianças e avaliar em JI; a (re) organização do espaço da sala; o trabalho em equipa e o ser educador em contexto JI e ainda contactar com a metodologia de trabalho por projeto.

#### 3.2.1. (RE) DESCOBRIR O BRINCAR E O ESPAÇO EXTERIOR

Nesta Prática Pedagógica, foi-me dada a oportunidade de refletir sobre o ato de brincar, quer no espaço interior quer no exterior, sentindo que as crianças tinham uma necessidade enorme de brincar, o momento de brincadeira livre foi motivo de uma reflexão profunda. Contrariamente ao que eu pensava, o brincar não se remete apenas a um momento lúdico. Neste contexto, a minha ótica sobre o ato de brincar alargou-se porque percebi que o brincar é fulcral para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo um meio para recolher informações sobre elas, para comunicar e intervir nas brincadeiras, proporcionando à criança a possibilidade de imaginar, de interagir com os seus pares e em grupo. Para além disso, o papel do adulto, cuidador, educador e mediador, também passa por esses momentos, desejando-se que assuma um papel ativo e interventivo (ao brincar com a criança estimula o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança). Como salienta Cordeiro (2014, p. 329),

“Brincar é assim a sua principal função e será através da brincadeira espontânea ou do jogo mais estruturado, só ou com outros meninos que aprenderá a utilizar uma linguagem e comunicação cada vez mais simbólicas, organizada e amplas (...) São várias as vantagens de brincar, para além do gozo puro e simples e do prazer físico, psicológico e emocional.”

Com este grupo de crianças, senti que brincar no espaço exterior era um contexto enriquecedor e potenciador de aprendizagens e experiências significativas para próprias crianças. Como refiro na reflexão n.º 4 (anexo VI)

[...] depois do lanche da manhã uma criança abordou-me e questionou-me *hoje não vamos à rua?* Eu respondi à criança que tinha estado a chover e o piso estava todo molhado (...) cabe ao adulto refletir sobre as intervenções das crianças (...) *esta criança sentiu logo no primeiro dia que não foi ao espaço exterior?* [...] O espaço exterior tem significado para o grupo de crianças, sendo uma necessidade e um interesse das crianças em ir ao espaço exterior” (Anexo VI - Reflexão Individual n.º 4)

O espaço exterior da instituição tinha zonas diferenciadas: zona de baloiços, zona de escorregas, zona de trepar e zona com areia. Pelo que observei, no espaço exterior, algumas crianças mexiam na areia, formando um “bolo de aniversário” cantando os parabéns; outras experimentavam diferentes maneiras de utilizar o escorrega; também trepavam os obstáculos (Fotografia 20); corriam; divertiam-se com os jogos (Fotografia 21); manipulavam e sentiam a textura das folhas (Fotografia 22) e das pedras. Cabe ao educador, refletir sobre o espaço exterior, pois este espaço requer também uma atenção especial, visto que é

“um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) (Silva *et al.* 2016, p. 27)”.



**Fotografia 20** - Criança T a trepar no espaço exterior



**Fotografia 21** - Crianças a jogarem ao jogo do peixinho



**Fotografia 22** - A criança S a manipular a folha

O espaço exterior, sendo amplo, oferecia às crianças uma grande variedade de recursos e promovia diversas competências como comportamentos sociais, de negociação, de descobertas e observação do mundo que as rodeia (Vale, 2013). A brincadeira, sendo de carácter lúdica, variada é completa em vários níveis: nível físico, psicológico, social e de partilha (Cordeiro, 2014). Assim, o espaço exterior possibilita o uso de diversos materiais naturais e recursos que desafiam e estimulam o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Em conjunto com as outras colegas da PES que se encontravam noutra sala da instituição, utilizámos o espaço exterior para celebrar o Dia Mundial da Ciência (23 de novembro de 2016), realizando um conjunto de experiências práticas para as crianças das três salas. Recorremos ao espaço exterior, porque o número de crianças era elevado, porque o espaço era amplo e permitia a exploração e descoberta por parte das crianças, facilitando-lhe a fruição. As experiências práticas foram dinamizadas pelas quatro estagiárias na instituição, tendo-nos organizado da seguinte forma: as crianças foram divididas por quatro grupos (em que cada grupo estavam crianças das 3 salas) tendo as estagiárias tido oportunidade de contactar e socializar com as crianças das outras salas. Neste dia, cada criança, educadora, auxiliar e estagiária tinha um *crachat* do dia da Ciência para colar no bibe. Cada grupo passou de forma rotativa em quatro estações diferentes: Experiências Esparguete Dançarino (Fotografia 23), Elasticidade estática (Fotografia 24), Magia da folha com um copo de água (Fotografia 25) e Tosse Colorida (Fotografia 26).



**Fotografia 23** - Experiência Esparguete Dançarino



**Fotografia 24** - Experiência Elasticidade Estática



**Fotografia 25** - Experiência Magia da folha com um copo de água



**Fotografia 26** - Experiência Tosse Colorida

Com estas experiências, percebi que o educador deve refletir no espaço exterior, porque, é um espaço que “proporciona momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pela criança (Ministério da Educação, 1997, p. 39). Assim, as aprendizagens neste espaço possibilitam uma diversificação de oportunidades educativas, tendo as crianças a possibilidade de explorar o material e o espaço disponível. Esta vivência, permitiu-me pensar na forma como organizamos os materiais na nossa ação educativa.

A presente reflexão fez-me alargar a minha conceção sobre o espaço exterior, focando-me nas suas potencialidades. Numa futura prática profissional, pretendo recorrer ao espaço exterior, de forma a promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sabendo que este “precisa ser tão, cuidadosamente, planeada quanto a área interna” (Spodek & Saracho, 1994, p. 132), porque permite às crianças aprenderem de diferentes formas pois têm à disposição um “espaço com outras potencialidades e características” (Ministério da Educação, 1997, p. 39).

### 3.2.2. PLANIFICAR COM AS CRIANÇAS E AVALIAR EM JARDIM DE INFÂNCIA

O Jardim de Infância não era um contexto totalmente desconhecido, visto que já tínhamos desenvolvido uma prática em Jardim de Infância numa outra Instituição. Embora, já me tivesse apercebido da importância do instrumento de planificação para o educador, este contexto permitiu-me alargar a minha conceção sobre a planificação. Neste contexto foi-nos dada a oportunidade de planificar com as crianças permitindo-nos “acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva, *et al.* 2016, p. 15). Planificar o momento de educação física, surgiu como um grande e contínuo desafio, visto que nunca tínhamos planificado este domínio do saber. A planificação com uma flexibilidade na gestão do tempo das experiências educativas, deve respeitar o tempo e a ação das crianças. Como refiro na reflexão n.º 9 que se encontra no (Anexo VI),

[...] no instrumento da planificação estavam mencionados os dois jogos, no entanto, realizámos apenas um, o jogo dos arcos. [...] A exploração dos arcos demorou mais tempo do que prevíamos, pois cada criança tinha o seu arco e faziam coisas diferentes, como por exemplo usavam o pé para segurar o arco; colocavam o arco no braço e rodavam; lançavam o arco para ver qual o arco ia mais longe; colocavam o arco no chão e saltavam para dentro deste; colocavam o seu corpo dentro do arco e corriam pelo ginásio. [...] A exploração e o brincar com os arcos prolongou-se, mas senti que o tempo estava a ser proveitoso, significativo e lucrativo para as próprias crianças, o que impediu a realização do Jogo da *Cabra-Cega*. Ao longo das minhas práticas pedagógicas, tenho vindo a sentir que o mais importante é mesmo tempo de ação da criança, valorizar o que tem significado para ela sabendo observá-la e escutá-la (Anexo VI - Reflexão Individual n.º 9)

Entendi que o adulto deve respeitar e apoiar as crianças na gestão do tempo e na sua individualidade, porque cada criança experimenta e concebe o tempo de forma muito pessoal. Quanto mais trabalham ao seu ritmo e não são apressadas para completar atividades ao mesmo tempo umas das outras, dentro dos limites temporais mais confiante as crianças ficam (Hohmann & Weikart, 2003).

Outro aspeto que compreendi, foi que o que estava mencionado na planificação não tinha de ir de todo ao encontro da prática, pois temos de ter em consideração as necessidades e os interesses das crianças. Como refiro na reflexão n.º 13 (Anexo VI),

[...] uma das crianças fez um exemplo de um exercício do aquecimento e eu aproveitei esta ideia da criança para continuar e usufruir do momento. [...] Na minha perspetiva, considero que consegui *agarrar* a ideia da criança e ir em frente com a mesma. Após a primeira criança participar, veio logo uma série de participações por parte de outras. Por exemplo: andámos como o caranguejo, de costas para o chão, com as mãos e os pés a movimentarem-se; fletimos os pés e tentámos chegar lá com a mão; saltámos e saltámos ao pé-coxinho. (Anexo VI - Reflexão Individual n.º 13)

Como futura profissional de educação, pretendo orientar e apoiar as crianças

“no sentido de terem autonomia suficiente, valorizando o que a criança quer, escutando-as ativamente respeitando as suas decisões de quererem continuar a brincar com o arco e é nesta lógica que quero ser enquanto profissional de educação” (Anexo VI - Reflexão Individual n.º 9)

Desde o início das Prática Pedagógicas Supervisionadas que a avaliação foi um tópico que foi sofrendo constantes alterações. Neste contexto, foi notório e visível a progressão no que diz respeito à avaliação. Na elaboração das planificações, a avaliação era planificada através de uma grelha de avaliação (escolhíamos a competência que iríamos avaliar, que respondia à questão O quê; e outros *itens* que integravam a avaliação: hora, data, local, interveniente, observação e interpretação - analisar os dados segundo as diversas áreas de conteúdo e domínios presentes nas OCEPE). Neste sentido, ao final do dia preenchíamos a grelha, consoante as notações que escrevíamos no bloco no preciso momento de avaliar.

Apesar de na PES em JI I ter tentado elaborar um portefólio, nesta PES era algo obrigatório pelos professores supervisores. Neste contexto, consegui ultrapassar algumas dificuldades e inseguranças relativamente ao referente da avaliação. Primeiramente, considerei pertinente responder às seguintes questões com base em fundamentação teórica o que é avaliar em educação?; o que é um portefólio?; Qual o papel da criança e do educador na construção do portefólio?. Depois de pesquisar diversos autores, por exemplo, percebi que a avaliação não possui um modelo *ideal/específico*, tal como eu pensava no início do meu percurso. Assim, elaborei um portefólio que tivesse significado para mim, com os seguintes referentes: *registos de episódios e interpretação*, onde a própria criança se apresentou, mencionando a sua idade, o nome do irmão e ainda indicou os seus amigos e as suas brincadeiras preferidas. Também a criança fez um desenho, que intitulou Sou assim. Posteriormente, recorri às grelhas com base da observação participante, respondendo às seguintes questões: o quê?; quando?; onde?; quem?, apresentando registos de evidências das crianças, incluindo registos fotográficos e narrativos. Seguidamente, interpretei e refleti sobre os dados recolhidos. Com o apoio do portefólio percebi, que este instrumento

permitiu-me ter uma visão mais *ampliadora e integradora* sobre a *avaliação*, as áreas de conteúdo a nível da Educação Pré-Escolar e as *etapas do desenvolvimento humano*, percebendo que é possível integrar todos estes conceitos e não os tornar dissociáveis”. Na minha perspetiva, sinto que cresci e que o meu olhar junto da avaliação, foi tendo diferentes fases. Neste preciso momento, o meu olhar perante a avaliação é mais exigente, integrando na minha ação educativa. (Anexo VII - A minha retrospectiva sobre a avaliação ao longo do caminho percorrido no Mestrado de Educação Pré-Escolar).

Foi através do portefólio que percebi que a avaliação,

é tão importante que a planificação e a reflexão (...) e tem de assumir um papel preponderante na planificação, em que a avaliação tem de estar presente no instrumento de planificação, mencionando *o quê avaliar* e *quando avaliar* e posteriormente a interpretação da ação da criança. (Anexo VII - A minha retrospectiva sobre a avaliação ao longo do caminho percorrido no Mestrado de Educação Pré-Escolar).

É importante que o educador leve este instrumento de avaliação para o seu campo profissional, porque é através dele que vai conhecendo as diversas competências da criança em cada área de conteúdo. Quanto

mais avaliar por portfólio, mais vai apostar na sua formação enquanto profissional de educação, exigindo-se na sua utilização na sua ação educativa. Não havendo um modelo ideal, o portfólio permite ao educador crescer gradualmente na sua construção. Desta forma, o portfólio serviu não só para as crianças, mas também para o nosso desempenho enquanto futuras profissionais de educação.

### 3.2.3. A (RE) ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA

Neste contexto vivenciámos a reorganização do espaço da sala, pois percebemos que o espaço físico é crucial para as crianças bem como para os elementos da comunidade educativa. A organização do espaço, é a

“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” (Silva, *et al*, 2016, p. 27).

Assim, o educador tem de parar, refletir sobre a funcionalidade dos espaços e tem de ter em consideração possíveis alterações consoante as necessidades e interesses do grupo. Como referem Hohmann e Weikart (2003, p. 162)

“as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses.”

A organização do espaço permite à criança desfrutar de um maior número de oportunidades de aprendizagem e, por isso, tem de ser familiar para as crianças e deve ser atraente de forma a encorajar os diferentes tipos de brincadeiras e interesse nas diversas áreas. Ao longo das semanas, reparei que nos momentos de brincadeira livre, a maioria do grupo manifestava um maior interesse na área dos jogos de mesa e na área do tapete/construção. Ao longo das semanas, fui-me apercebendo que as outras áreas (casinha e biblioteca) não mostravam muito interesse às crianças. Partilhei com a educadora e colega de PES as minhas observações e, em conjunto, chegámos a um consenso decidindo reorganizar o espaço da sala com o apoio das crianças. A fotografia 27 mostra, como estava o espaço da sala (área da casinha) em meados de setembro de 2016 (início da nossa PES). A constatação de que esta área era pequena, levou-nos alargar a mesma, de forma a observar se esta área ao ser mais ampla cativava as crianças (Fotografia 28). Esta alteração sucedeu em fins de outubro. Conversámos com o grupo sobre a primeira alteração do espaço, tendo as crianças percebido a alteração na sala. Contudo, não sentimos que as alterações tivessem qualquer impacto nas crianças, pois continuavam a não se notar um interesse pelas áreas da biblioteca e da casinha. Tentámos fazer uma segunda alteração ao espaço a 4 de janeiro, movendo o espaço da biblioteca e da área da Casinha trocando de lugar (Fotografia 29).

Após a segunda alteração destes espaços, verificámos que suscitou mais interesse para as próprias crianças, encorajando-as a diferentes tipos de brincadeiras nessas áreas. Com esta experiência, percebi que o educador deve refletir constantemente sobre os espaços, sendo importante que esta reflexão seja

um processo contínuo e sistemático (Simões, 2004). Enquanto futura profissional de educação, quero estar atenta a todas as áreas da sala, pois cada uma delas tem a sua potencialidade e cabe ao educador contribuir para que isso aconteça.



**Fotografia 27** - Área da casinha em setembro



**Fotografia 28** - Área da casinha mais ampla



**Fotografia 29** - Área da casinha: 2.ª alteração

### 3.2.4. O TRABALHO EM EQUIPA

Neste contexto, tive oportunidade de trabalhar em equipa, quer com a equipa da sala, quer com as outras colegas de PES que estavam na mesma Instituição. No meu ponto de vista, o trabalho em equipa está presente em qualquer área profissional. Conforme Brickman e Taylor (1996, p. 189) “seja qual for a profissão, consegue-se normalmente melhores resultados trabalhando em equipa do que trabalhando isoladamente”

No Jardim de Infância onde desenvolvemos a nossa Prática Pedagógica III, foi notório e um privilégio para as crianças, como para os educadores e estagiárias, o trabalho em equipa. Algumas propostas educativas foram realizadas em equipa, como o Halloween, o Dia da Ciência e o último dia de estágio. Como refiro, na reflexão n.º 7 (Anexo VI),

escutámos e assistimos a uma história relacionada com o *Halloween*, visto que todas as salas estavam decoradas com este assunto. Escolhemos a história em grupo da Prática Pedagógica (Vânia, Joana, Cristiana e Filipa) e a história foi “Carlota Barbosa, uma bruxinha medrosa”, de Layn Marlow” [...] As crianças visualizaram numa grande tela feita com um lençol branco, as imagens pertencentes à história e escutavam as nossas vozes. Eu e a Cristiana estávamos por detrás da tela enquanto a Joana com as educadoras e auxiliares ficaram responsáveis pela gestão do comportamento das crianças e a Filipa ficava responsável através do computador colocar as imagens para que elas se movimentassem enquanto narrador contava a história. (Anexo VI - Reflexão Individual n.º 7)

O dia da Ciência, foi necessário planificar em conjunto com as colegas de PES (que estavam noutra sala do Jardim de Infância) pensando no que fazer e o que avaliar. Para mim foi muito significativo trocar com outras colegas ideias sobre a avaliação porque aprendi imenso nesta troca de perspetivas:

um dos passos que achei mais visível nesta experiência, foi a partilha em termos de planificação nomeadamente na componente de avaliação. Portanto, as competências que definimos para a avaliação foram realizadas em conjunto, o que a meu ver foi um avanço em relação à experiência anterior e que me permitiu refletir mais sobre a avaliação (Anexo VI - Reflexão Individual n.º 10)

No último dia de estágio, mais uma vez trabalhámos em equipa (Fotografias 30 e 31),

na parte da manhã, explicámos às crianças que iríamos fazer um bolo para partilhar com as restantes salas [...] Também mencionámos que a Sala Vermelha iria confeccionar biscoitos, para posteriormente fazermos um “lanche partilhado. Apesar de cada grupo de prática estar em salas diferentes, consideramos que a “Sala Verde” também deveria se envolver neste momento (...) À

medida que o filme decorria, a Filipa e a Vânia preparavam o lanche partilhado, vivenciando este momento”. (Anexo VI - Reflexão Individual n.º 15)



**Fotografia 30** - Visionamento do filme



**Fotografia 31** - Lanche partilhado

Após todas estas experiências, para mim o trabalhar em equipa é

muito gratificante tanto na minha prática pessoal como profissional esta proposta educativa em conjunta prepara-nos muito mais para o nosso futuro, e com a sustentação teórica cruza-se com a sustentação prática, e *sim é possível fazermos uma prática mais consciente e mais responsável na nossa ação educativa* (Anexo VI - Reflexão Individual n.º 7).

Nesta lógica em trabalho em equipa, no próximo ponto farei referência à primeira experiência de trabalho por projeto.

### 3.3. TRABALHO DE PROJETO: “CASAS”

De acordo com o autor Wilkinson (1996, p. 42), arranha-céus é um “edifício alto, de muitos andares, cujo peso é suportado por um esqueleto de metal.” Os arranha-céus estão associados à “tecnologia e ao poder económico, e se tornaram a demonstração do significado do progresso (...) e triunfo da modernidade” (Kuchpil, 2008, p.33), sendo considerados um instrumento da arquitetura.

Segundo o Dicionário Priberam, “prédios” é um edifício de vários andares. Os prédios classificam-se em rústicos, urbanos e mistos. Os prédios rústicos são terrenos situados dentro ou fora de um aglomerado urbano (Ferreira, 1991). Geralmente, este tipo de prédio está associado às produções agrícolas. Os prédios urbanos dividem-se em: habitacionais, comerciais, industriais, ou para serviços (*ibidem*). Os prédios mistos são prédios que têm parte rústica e urbana (*ibidem*).

A casa é “um plano interior se reduz a um compartimento quadrangular, quando muito, há divisórias onde decorrem as funções domésticas” (Galhano & Oliveira, 1992, p. 23), sendo que é uma construção destinada a uma unidade de habitação.

Através do jogo das palhinhas, percebeu-se interesse das crianças pelas casas e, com ela desenvolveu-se um projeto segundo a metodologia de trabalho por projeto ao longo de oito semanas, conforme os pontos seguintes.

#### 3.3.1 METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

A metodologia de trabalho por projeto é “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012), que se desenrola numa dinâmica integrada e articulada entre a

sustentação teórica e prática (Leite, Malpique & Santos, 1989), de forma flexível, podendo-se prolongar por um período de dias ou semanas (Katz & Chard, 1997).

Esta metodologia valoriza a participação ativa das crianças, colocando-as no centro da ação (*idem*). A sua autonomia está implícita no decorrer do processo de aprendizagem, fomentando a aquisição de conhecimentos de uma forma ativa, numa construção pessoal e do saber o que se faz em grupo (Leite, Malpique & Santos, 1989). A participação do educador está subjacente em todo o processo, uma vez que é ele quem vai “cultivar a predisposição das crianças” (Katz & Chard, 1997, p. 31).

A metodologia de trabalho por projeto incentiva as crianças à cooperação e discussão de diferentes opiniões. Como referem Katz e Chard (1997, p. 19), é “uma forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças”. Vivendo esta abordagem, as crianças tornam-se atentas, críticas, capazes de negociar e resolver problemas em grupo, respeitando e aceitando as particularidades de cada uma (*idem*), promovendo a sua confiança em relação a si, aos outros e à realidade envolvente, tornam-se capazes de intervir socialmente (Leite, Malpique & Santos, 1989).

Partindo dos interesses das crianças, tem implícita a sua capacidade de pesquisar, pensar por si entendendo a criança como um sujeito capaz de construir conhecimento e capaz de coparticipar na aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Conforme Vasconcelos e colaboradores (2012, p. 104) “os saberes e aprendizagens adquiridos deverão ser transmitidos e partilhados para o restante grupo, de forma a contribuírem para o desenvolvimento e aprendizagem de todo o grupo.”

Os projetos desenvolvem-se ao longo de um conjunto de fases, que podem variar consoante a perspetiva dos autores. Segundo Vasconcelos e colaboradores (2012) esta metodologia é constituída por: Fase I: Definição do problema; Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase III: Execução e Fase IV: Avaliação /Divulgação. Estas fases não são estanques, porque “entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (*idem*).

A Fase I diz respeito à “Definição do problema”. Nesta fase são formuladas questões, ou seja, as crianças revelam as suas curiosidades e depois partilham os seus conhecimentos, saberes sobre o problema a investigar. O papel do adulto é de estimular as crianças, de modo a que continuem a falar, a questionar e a expor as suas ideias (Vasconcelos, 1998).

A Fase II é intitulada: “Planificação e desenvolvimento do trabalho”. É nesta fase que as crianças começam a ganhar consciência do que é que realmente querem descobrir, de que forma querem dividir tarefas, planeiam-se os dias da semana para organizar o que vão fazer e quando o vão fazer, assumindo o adulto o papel de orientador e de auxílio (*idem*, 1998).

A Fase III corresponde à “Execução” do projeto. Aqui as crianças e adultos decidem “por onde se começa, como se vai fazer” (Vasconcelos, *et. al*, 2012, p. 15). Portanto, é nesta fase que as crianças

começam por organizar, selecionar e registar a informação. Ainda nesta fase, as crianças concretizam, desenham, pintam, criam, executam ações. (*idem*).

A Fase IV está associada à “Avaliação /Divulgação”. Esta fase é a “fase da socialização do saber” (*ibidem*). As crianças demonstram os conhecimentos já adquiridos e divulgam-se à comunidade as suas descobertas utilizando os diversos meios disponíveis (cartazes, vídeos...). Como referem Vasconcelos e colaboradores (2012), os adultos devem interrogar as crianças com as seguintes questões “o que mais gostaram de fazer?”; “O que não gostaram de fazer?” e “O que é que poderíamos ter feito?”, e assim, estando a avaliar o que fizeram e aprenderam com o projeto.

### 3.3.2. FASE 1: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O projeto desenvolvido com o grupo de crianças surgiu a partir de um momento de brincadeira livre. Ao longo das últimas semanas verificam que o grupo estava muito interessado em jogar com o Jogo das palhinhas, jogo constituído por inúmeras palhinhas de diversas cores e peças de encaixa amarelas para unir as *palhinhas* (Fotografia 32). Por isso, no dia 15 de novembro de 2016, propusemos às crianças jogar esse jogo e dividimos as crianças em grupo de dois elementos, tendo cada grupo com o mesmo número de palhinhas e peças de encaixe. A partir do jogo, as crianças, em pares, fizeram pequenas construções, que, no final, apresentaram em grande grupo. As construções foram variadíssimas, desde *insuflável casa; mesa de ping-pong; cadeira rolante; casa com piscina; cama; porta; casa sem janelas* (Fotografia 35); *casa numa árvore* (Fotografia 33); *monte; casa com piscina* (Fotografia 34) e *pista para saltar*, verificando-se que a maioria dos produtos finais representavam casas.



**Fotografia 32** - Jogo das palhinhas



**Fotografia 33** - Casa numa árvore



**Fotografia 34** - Casa com piscina



**Fotografia 35** - Casa sem janelas



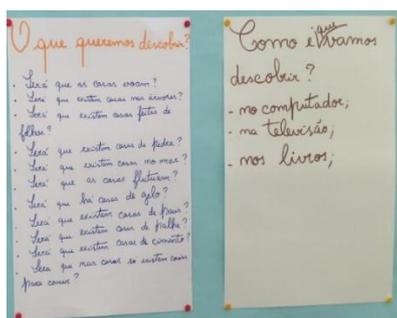
**Fotografia 36** - Registo: O que fizemos?

Por nos parecer que poderia existir aqui um interesse comum, no dia 16 de novembro, levámos fotografias das diversas construções feitas no dia anterior. As crianças observaram, manipularam as fotografias, iniciando-se uma documentação pedagógica como forma de responder à questão “O que fizemos?”. Recorrendo a uma cartolina, incluimos as fotografias das construções e o registo escrito que foi afixado num local acordado com as crianças - um dos *placards* da sala (Fotografia 36).

Com este registo, as próprias crianças constataram que a maioria das construções foram casas. Perante isto, procurámos saber o que as crianças já sabiam sobre o assunto e o que queriam descobrir.

Incentivámo-las a formular questões respeitantes ao que gostariam de saber mais, mas constatámos que as crianças só faziam afirmações. Ou seja, parecia que as crianças não conseguiam formular questões. Neste momento, o adulto teve de dar um exemplo de várias questões, como ponto de partida para incentivar as crianças a formular outras questões. As crianças respondiam com convicção às perguntas do adulto, levando-o a questionar “Acham? Será?”, causando uma certa dúvida e incerteza nas crianças. Consideramos que foi uma estratégia para apoiar as crianças, ajudando-as a formular as suas questões. Face à estratégia, algumas crianças mais velhas (5 anos) conseguiram formular algumas questões. Refletindo, chegámos à conclusão que o grupo de crianças era constituído maioritariamente por crianças de 3 anos, o que poderá justificar em esta aparente dificuldade em formular questões.

À medida que o diálogo decorria, as estagiárias questionavam *O que queremos saber?* e *Como vamos descobrir?*. As crianças partilharam as suas sugestões e, simultaneamente, fazia-se um registo escrito (Fotografia 37). Este registo ficou no interior da sala, num dos *placards*, após decisão das crianças, de forma a constituir-se como um recurso para recordar do projeto. Posteriormente, o mesmo documento foi realizado em formato Word (Fotografia 38), para expor no *placard* que está no exterior da sala, para apresentar à comunidade educativa o que estávamos a investigar.



**Fotografia 37** - Registo escrito: O que queríamos descobrir? e Como vamos descobrir?

**O que queremos descobrir sobre casas?**

- Será que as casas voam?;
- Será que existem casas na árvore?
- Será que existem casas de folhas?
- Será que existem casas de pedras?
- Será que existem casas no mar?
- Será que existem casas que flutuam?
- Será que existem casas de gelo?
- Será que existem casas de pau?
- Será que existem casas de palha?
- Será que existem casas de cimento?

**Fotografia 38** - Registo escrito: O que queremos descobrir?



**Fotografia 39** - Teia sobre Casas

Nesta fase também construímos uma teia de ideias com as crianças sobre o projeto. A teia de ideias remeteu para as concepções/ideias/sugestões do grupo acerca do assunto. Inicialmente, a teia foi realizada com o grupo de crianças, fazendo o seu registo escrito e, posteriormente, transferimos o que estava escrito para um documento word (Fotografia 39).

A primeira fase de definição do problema prologou-se no tempo, porque considerámos que este tempo foi pertinente para o grupo de crianças, uma vez que ainda não tinham tido oportunidade de trabalhar com esta metodologia. Nesta primeira fase, fizemos um levantamento do que já sabiam e do que queria saber mais, que nos permitiu avançar com o projeto, desencadeando um caminho de descobertas com as crianças.

### 3.3.3. FASE 2: PLANIFICAÇÃO E LANÇAMENTO DO TRABALHO

A fase II teve início no dia 22 de novembro, no período da tarde. Antes de arrancarmos para a planificação, as crianças tiveram oportunidade de pesquisar sobre as suas sugestões/ideias incluídas na teia que realizámos. Partindo desta teia, iniciámos a fase da pesquisa. Como a teia originou diferentes rumos, as crianças sugeriram fazer pequenos grupos para esta fase. Em equipa educativa decidimos organizar as crianças em pequenos grupos, para que a vivência pudesse ser aproveitada por todos. Neste sentido, a maioria dos grupos estava constituído por crianças com diversas faixas etárias, originando cinco grupos, sendo quatro com cinco elementos e o último com quatro elementos. Estes grupos nem sempre tiveram o número total de elementos, pois algumas crianças faltaram alguns dias.

Os diversos assuntos foram escolhidos de acordo com as sugestões dos grupos: grupo 1 pesquisou sobre “Tipos de Casas”; grupo 2 sobre “Casas dos Animais”; grupo 3 acerca dos “Materiais que se constroem casa”; grupo 4 sobre se as “Casas são iguais ou diferentes no mundo”; grupo 5 procurou informações acerca “Onde existem casas?”. Como o número de grupos era extenso, a fase da pesquisa prolongou-se por várias semanas.

### 3.3.4. FASE 3: A EXECUÇÃO

A pesquisa realizou-se num espaço que a instituição possuía, designado por *Serviços administrativos*. Optou-se por este espaço, pois, enquanto um grupo pesquisava, os restantes estavam na sala no momento de brincadeira livre. A meu ver, este espaço foi uma opção agradável, porque considerámos que o ambiente foi favorável para a fase da pesquisa, uma vez que era um espaço que proporcionava sossego, tranquilidade e permitia o diálogo entre os elementos do grupo. Além disso, os materiais que estavam neste espaço contribuíram para a fase da pesquisa, porque possuía um computador e várias cadeiras para que as crianças pudessem sentir-se confortáveis.

No decorrer da pesquisa, as crianças manifestaram-se muito interessadas sobre o assunto que estavam a pesquisar, observaram muitas imagens, descobriram outras com recurso ao computador e fizeram algumas intervenções e descobertas como se pode ver no quadro 1. Com esta pesquisa, as crianças

desenvolveram competências a nível do conhecimento do mundo, no momento em que nomeavam as diferentes casas; identificavam a casa dos diversos animais; mencionavam os diferentes materiais com que se constroem as casas; e perceberam que existem tendas no deserto identificando as diferenças entre uma tenda e uma casa. A pesquisa foi fundamental para o desenvolvimento sócio afetivo das crianças, porque lhes permitiu momentos de partilha, de saberes, de novos conhecimentos, de escutar o outro. Além disso, também adquiriram novo vocabulário a nível da linguagem, mostrando capacidade de utilizar frases completas.

**Quadro 1** - O que as crianças descobriram com a pesquisa

O que já descobrimos...				
“Tipos de Casas” (grupo 1)	“Casas dos animais” (grupo 2)	“Materiais que se constroem as casas” (grupo 3)	“As casas nas diferentes partes do mundo” (grupo 4)	“Onde existem casas?” (grupo 5)
Prédios; Vivendas; Palácios e Arranha-Céus	Galinheiros, casotas, ninhos e formigueiros no interior e exterior.	Madeira, cimento, tijolo e pedra.	Europa, (França, Rússia e Ucrânia, Suíça, Espanha, Itália) América do Sul (Brasil, México, Amazónia), América do Norte, Ásia (China, Japão), Pólo Norte e Pólo Sul.	Deserto (tendas), casas que flutuam no mar; casas em cima de rochas; casas na árvore

Posteriormente à fase da pesquisa, cada grupo colou as diferentes fotografias na cartolina para mostrar ao restante grupo de crianças. Nesta etapa, nós aprendemos que as crianças devem fazer parte do processo de documentação. Após uma reflexão em equipa com a professora supervisora percebemos que estávamos a centrar em nós, adultos, este processo e que isso não tinha assim tanto sentido. Por isso, as crianças colaram as diferentes imagens, e posteriormente, houve uma comunicação das aprendizagens entre o grupo a apresentar e as outras crianças do grande grupo. Depois deste momento, afixámos as cartolinas no placard exterior à sala (Fotografia 40).



**Fotografia 40** - Documentação das aprendizagens: Fase II- Pesquisa

Talvez por ser a primeira experiência para o grupo de crianças e para nós como estagiárias trabalhar por esta metodologia não foi fácil para as crianças darem sugestões de outras propostas a desenvolver no projeto. A partir da pesquisa as crianças souberam identificar algumas ideias como: “arranha-céus”, “prédios”, “casas” e, com a nossa ajuda, ficou decidido que iríamos fazer para a sala “arranha-céus”, “prédios” e “casas”. Passados alguns dias solicitámos ajuda às famílias para que nos enviassem pacotes de leite para concretizar esta ideia.

No dia 14 de dezembro, foi pensado com as crianças o que tínhamos combinado fazer e colocámo-nos em:

grande grupo e com os materiais (pacotes de leite, fita cola larga e tesoura) fizemos uma maquete. Primeiramente, foi dado às crianças os pacotes de leite para manusearem e sentirem a textura. A questão que coloquei às crianças foi: *que outros materiais vamos utilizar?*, uma criança respondeu *cola*, outra respondeu *tesoura*. Experimentámos colar os pacotes de leite e a cola não aderiria ao material. Então, utilizámos fita cola larga. Depois disto, foi questionado às crianças *o que é que nós vamos fazer?*, ao qual a M.E. respondeu *arranha-céus* e eu intervim *como vamos fazer o arranha-céus?*, ao qual uma criança respondeu *com muitos pacotes de leite, em cima uns dos outros*. (Anexo VI - Reflexão Individual n.º 13)



**Fotografia 41** - Maquete do nosso projeto: Fase III- Execução

Para a construção dos prédios e das casas, o processo foi bastante idêntico, em conjunto, realizámos a nossa maquete sobre o nosso projeto (Fotografia 41). Os pacotes de leite mais pequenos correspondiam às casas, os pacotes maiores correspondiam aos prédios com os respetivos andares e os pacotes de leite encaixados uns por cima dos outros fizeram o arranha-céus.

No dia 20 de dezembro de 2016, continuámos esta fase do nosso projeto. Atendendo às ideias das crianças de que gostariam de pintar tudo o que construímos. Então, em conjunto forrámos os pacotes de leite com papel de jornal e cola branca. Primeiramente, rasgámos papel de jornal (Fotografia 42) e depois colámos (Fotografia 43).



**Fotografia 42** - A rasgar o jornal



**Fotografia 43** - A colar o jornal



**Fotografia 44** - Colorir os prédios



**Fotografia 45** - Colorir o arranha-céus



**Fotografia 46** - Colorir as casas



**Fotografia 47** - Desenho das janelas do arranha-céus

Quando terminámos a proposta educativa, tínhamos de deixar secar para posteriormente, colorir o que construámos. Após as interrupções letivas do Natal, no dia 4 de janeiro e no dia 9 de janeiro de 2017, realizou-se a pintura dos “arranha-céus”, “prédios” e “casas”. As crianças foram organizadas em pequenos grupos, para que todas pintassem (Fotografias 44, 45 e 46). Após a pintura das nossas construções, as crianças sugeriram-nos que desenhássemos janelas, para concluir a nossa maquete (Fotografia 47).

### 3.3.5. FASE 4: AVALIAÇÃO/ DIVULGAÇÃO

Nesta última fase do projeto, deu-se a oportunidade às crianças de fazerem a avaliação do projeto. O projeto foi avaliado através das seguintes questões “O que gostámos mais?”; “O que menos gostámos?” e “O que é que gostaríamos de ter feito?” Primeiramente, em grande grupo, relembámos as crianças da proposta educativa que envolveu várias fases realizadas no âmbito do projeto. Seguidamente, as crianças partilharam as suas opiniões que foram sendo registadas (Quadro 2). Não estão presentes as 24 contribuições correspondentes ao número de crianças de sala, pois algumas crianças não estiveram presentes nesse dia no JI e, também, porque constatamos que muitas crianças não sabiam o que responder à segunda e terceira questões.

**Quadro 2** - Relatos das crianças relativamente às questões: “O que gostaram mais?”; “O que gostaram menos?” e “O que gostavam de ter feito?”

<b>“O que gostaram mais?”</b>	
“Fazer o livro.” (F – 5 anos)	“Sim, pintar de rosa.” (MD – 4 anos)
“Fazer arranha-céus.” ME – (5 anos)	“Pintar os jornais e pintar as janelas”. (C – 3 anos).
“Pintar o arranha-céus e também colar fotografias nas folhas.” (L – 5 anos)	“Gostei de cortar os jornais.” (S – 3 anos)
“Gostei de colar as fotografias, gostei do arranha céus e pintar, gostei da construção das palhinhas.” (I – 5 anos)	“Gostei de pintar e colar a história, gostei de fazer o arranha-céus e cortar as fotos para o livro.” (V – 5 anos)
“Colar as <i>frutografias</i> , (fotografias) pintar as casas.” (AS 5 anos)	“Gostei de colar cola e pintar o arranha-céus e de pôr os jornais.” (M – 3 anos).
“Gostei de brincar e colar.” (A – 3 anos)	“Pintar o arranha-céus.” (L – 4 anos).
“Gostei de cortar.” (D –4 anos)	“Gostava de recortar o papéu (papel).” (R – 4 anos)
“Gostei de pintar.” (L – 4 anos)	“Gotei (gostei) de pô cola.” (S – 3 anos)
“Pintar de cortar, e gostei de colar os jornais.” (T – 3 anos)	“Pintar o arranha-céus e colar as <i>tografias</i> (fotografias).” (D – 3 anos)
<b>“O que gostaram menos?”</b>	
“Não gostaste de colar no <i>papéu</i> (papel).” (R - 4 anos)	
<b>O que gostariam de ter feito?”</b>	
“Gostava de fazer uma cabana com pacotes de leite.” (L- 5 anos)	

Na divulgação do projeto, apesar de todo o trabalho ter ficado exposto no *placard* do exterior da sala, ainda nos foi dada oportunidade de escrever uma página no jornal da instituição *Bora lá saber coisas da nossa escola*. Em conversa com as crianças, juntamente com a equipa educativa decidimos, que esta podia ser uma excelente forma para divulgar o nosso projeto. Assim, escrevemos uma página para o

jornal, onde divulgamos o nosso projeto, o que tínhamos feito e o que as crianças descobriram (Fotografia 48).

Também elaborámos um livro sobre o projeto, onde todas as crianças participaram, recortaram e colocaram imagens ao longo das fases no processo (Fotografia 49). Como refiro, na reflexão n.º 15,

Reparei que quando entregava as diversas fotografias, uma das crianças olhava para a fotografia e disse “olhem o R. a pintar o arranha-céus”, existindo comentários a longo do recorte, bem como a expressão facial era bastante visível (sorridentes, porque reconheciam o que já tinham feito)” (Anexo VI - Reflexão Individual n.º 15, da semana 4 janeiro e 9 a 11 de janeiro de 2016, p. 19)

À medida que íamos construindo o livro, as crianças iam colando as diferentes imagens, tendo uma das crianças dito

“I: “então e a capa? Nós não temos”, ao agarrar nesta ideia e valorizar a mesma, questionei ao grupo “Como é que vamos fazer capa”, surgiu logo imensas sugestões. Assim, consoante as sugestões delas registámos e elaborámos a capa do nosso livro.” (Anexo VI - Reflexão Individual n.º 15)

O livro ficou afixado no *placard* exterior da sala, para que as crianças pudessem partilhar umas com as outras e/ou partilhar com os familiares (Fotografia 49).



**Fotografia 48** - Jornal “Bora lá saber coisas”



**Fotografia 49** - Livro do projeto Casas

### 3.3.6. RETROSPETIVA SOBRE O PROCESSO VIVENCIADO

Chegando ao final desta experiência com as crianças fazia sentido fazer uma retrospectiva sobre o processo vivenciado com esta metodologia. Apesar de conseguirmos concretizar o projeto, nem sempre foi fácil, atendendo ao facto das atividades que estavam descritas no plano atual do JI, ocupar parte significativa do trabalho a desenvolver com as crianças (celebração do magusto, natal e outras festividades).

A meu ver, esta minha primeira experiência de metodologia de trabalho por projeto não correu mal, mas tenho a consciência que há muito mais a fazer numa próxima experiência. Porém, apesar das poucas semanas de trabalho no mesmo, este projeto levou-me a interrogações constantes e a incertezas que se tornaram aprendizagens com muito sentido no meu processo:

inicialmente, não me senti confortável com o assunto do projeto, o que suscitou pouco interesse da minha parte. Contudo, a minha ideia foi-se alterando com as ideias sugeridas pelas crianças, através da teia que fizemos em grande grupo. Tenho a noção que este projeto poderia ter ido muito mais longe e poderia ter sido muito mais aprofundado (Anexo VI - Reflexão Individual n.º 15)

Não estava muito entusiasmada com o projeto “Casas”, porque pensei que não iria dar para um projeto. Só me senti interessada quando as crianças partilharam ideias, conhecimentos, que eu própria não tinha conhecimento que elas sabiam. O entusiasmo delas era tanto, que esse mesmo sentimento transpareceu na minha forma de ser e de agir. Tomei consciência de quanto é importante o educador se entusiasmar para que os projetos se desenvolvam e continuem a fazer sentido para as crianças.

Além disso, aprendi que um projeto tem de envolver todos os domínios e áreas das OCEPE, o que na verdade não aconteceu, incidimos muito mais na área da Expressão Plástica (onde as crianças experimentaram o papel de jornal, rasgando-o, manusearam pincéis e colaram) e na área da Formação Pessoal e Social, (onde as crianças escutaram as ideias partilhadas em grupo; partilharam materiais - tesoura; pincéis e cola, cooperaram na construção da nossa maquete). Poderíamos ter ido mais longe com as crianças a este nível, tal como refiro na reflexão n.º 15:

sinto que “saltámos” alguns passos, que certamente eram pertinentes para o projeto, por exemplo: poderíamos ter explorado os objetos, como (tijolo, cimento). Poderíamos ter elaborado com as crianças um conjunto de propostas educativas, para além da nossa maquete. Neste sentido, fazendo uma retrospeção do projeto, parece que foi abordado de uma forma superficial não indo aos pormenores (Anexo VI - Reflexão Individual n.º 15)

Poderíamos ter aproveitado muito mais alguns materiais e proporcionado às crianças mais explorações dos mesmos. Também poderíamos ter falado com alguém da área para se disponibilizar em explicar, por exemplo: “como é que se faz o cimento?” “Como é que os tijolos se fixam?”. Apesar disso, as crianças realizaram aprendizagens diversas ao longo do projeto.

Apesar de as crianças revelarem algumas dificuldades em sugerir propostas educativas no âmbito do projeto, aprendi que a criança é o centro da ação e que ela possui um papel preponderante. Percebi, com esta experiência, que elas precisam de um adulto disponível para poderem envolver-se de forma plena:

a participação e o envolvimento das crianças evidenciaram-se neste processo, pois elas pareciam muito entusiasmadas. Por isso, como refere o autor Vasconcelos, *et al.*, (2009, p.13-14) “não contestamos a realização e a participação dos projetos com as crianças pois estamos a proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento e são elas “capazes de saber fazer em ação (Anexo VI - Reflexão Individual n.º 13)

Percebi que o papel do adulto é apoiar, orientar, auxiliar nas propostas educativas e levar as crianças a questionar e não tanto explicar ou dominar as situações vividas:

a questão que coloquei às crianças foi: *que outros materiais vamos utilizar?*, uma criança respondeu *cola*, outra respondeu *tesoura*. Experimentámos colar os pacotes de leite e a cola não aderiu ao material. Então, utilizámos fita cola larga. Depois disto foi questionado às crianças *o que é que nós vamos fazer?*, ao qual a M.E. respondeu *arranha-céus* e eu intervim *como vamos fazer o arranha-céus?*, ao qual uma criança respondeu *com muitos pacotes de leite, em cima uns dos outros*. Este processo pergunta-resposta aconteceu com a execução dos prédios e das casas. (Anexo VI - Reflexão Individual n.º 13).

Senti que as questões levantadas ao longo de todo o projeto, porque as crianças interrogavam-se e respondiam sem qualquer receio, participando e dando a sua opinião levando a que me sentisse a valorizar a voz ativa da criança.

Este projeto foi talvez, mais rico para mim do que para as crianças. Eu fiz muitas aprendizagens e vivi muitos desafios. Estar atenta aos interesses das crianças e ir ao encontro dos mesmos foi a primeira grande aprendizagem. Para além disso, aprendi a saber escutar as crianças, dei-lhes liberdade para elas se expressarem e dei-lhes espaço, procurando respeitar as suas particularidades. O principal desafio diz respeito à planificação. Tentámos planificar de acordo com os interesses da criança, e apesar de nem sempre ter sido a criança a definir o que ia fazer e como ia fazer, fizemos algumas aproximações importantes. Este projeto apoiou-nos no fortalecimento de laços com as crianças, fomentou a entajuda, a cooperação, o espírito crítico, a responsabilidade individual e as decisões em grande grupo desenvolveram competências que foram trabalhadas ao longo do projeto. O projeto permitiu-nos dar os primeiros passos na metodologia científica: ao nível da observação, da recolha de dados, do questionar, do colocar hipóteses, do prever como encontrar respostas, da organização de informação e da comunicação. Tendo sido a minha primeira experiência com a metodologia de trabalho de projeto, senti que o educador possui um papel de mediador e orientador ao longo do processo. Certamente, este primeiro projeto será o ponto de partida para projetos futuros, pois ambiciono aprofundar mais esta metodologia, *limar arestas* para que possa sentir-me mais segura e confiante no trabalho que estou a desenvolver com as crianças. Porque quanto mais rigorosas e exigentes formos, mais vamos proporcionar o desenvolvimento do espírito crítico, de capacidade reflexiva das crianças e na sua formação holística.

#### 4. SER EDUCADOR EM JARDIM DE INFÂNCIA

Dado que desenvolvemos duas práticas em dois contextos diferentes em JI, torna-se necessário para mim organizar ideias sobre o que é ser educador/a neste contexto. Neste contexto senti que parei para observar algumas ações das crianças e a partir daí refleti no nosso papel como adultos, chegando à conclusão de o educador deve ser: um observador, um ouvinte atento às sugestões das crianças, um crente nas competências das crianças, conforme os episódios a seguir indicados.

##### **Episódio n.º 1: Educador como observador**

“O A. estava ao meu lado, com o braço tocou-me na perna e disse “*Vânia, cheia (cheira)*” ao qual respondi “*deixa-me cheirar*”, e ele “*cheia (cheira) a castanha*”, e eu “*queres cheirar a minha castanha?*” e ela acenou a cabeça. Até que a M. estava ao lado do A. e ele disse-me “*esta é o pai, tua a mãe e outa (outra-castanha da M) a fia (filha)*”; “*E porquê?*” - disse-lhe eu, ao qual ele me respondeu “*a mia (minha) é grande (grande) e a tua é pequenina*” e eu disse “*pois é, a tua castanha é maior que a minha*” (Anexo VI - Reflexão Individual n.º 6)

Perante este episódio, tomei consciência de que o educador é observador, atento à escuta da criança. Ao observar atentamente, podemos conhecer e descobrir mais sobre cada criança e, conseqüentemente, acreditar que estamos preparadas para planear, estimular e responder aos interesses e necessidades de cada uma delas, respeitando sempre a sua individualidade (Parente, 2012). Assim, o educador, deve

“observar as crianças, estando atento ao que dizem e fazem, às suas reações e propostas, às situações que apresentam potencialidades educativas” (Ministério da Educação, 1997, p. 103).

### **Episódio n.º 2: Educador como ouvinte atento às sugestões das crianças**

“Na segunda-feira, no período da tarde, escutámos e assistimos a uma história relacionada com o *Halloween*, visto que todas as salas estavam decoradas com este assunto. [...] e a história foi “Carlota Barbosa, uma bruxinha medrosa”, de Layn Marlow. [...] Até que algumas crianças disseram: *queremos ouvir mais histórias* [...] e foi buscar uma outra história que envolvesse o assunto do *Halloween* [...]” (Anexo VI - Reflexão Individual n.º 7)

Com este episódio, além de termos escutado as sugestões das crianças, fizemos questão de proporcionar às crianças uma outra história que envolvesse o *Halloween*. A ação prática do educador tem de ser flexível e atenta às sugestões das crianças, (neste caso adaptámos o que tínhamos planificado, tirando partido desta situação. É essencial *ir para além* da planificação na nossa prática da ação educativa.

### **Episódio n.º 3: Educador como um crente nas competências das crianças**

“[...] iniciámos o momento de educação física, com o *aquecimento*. [...] os movimentos que envolviam um grau de maior dificuldade, como afastar as pernas ao nível da cintura e a mão direita tocar no pé esquerdo (e vice-versa) [...] Por exemplo a S. disse-me *não conxigo* (consigo), ao qual respondi, *consegues sim, vamos tentar as duas*. [...]” (Anexo VI - Reflexão Individual n.º 9)

Perante este episódio, é crucial que o educador valorize e acredite nas habilidades das crianças, pois assim estará a desenvolver a autoestima positiva na criança. É fundamental dar espaço e tempo à criança para experimentar, falhar, voltar a tentar conseguir ou voltar a falhar. Portanto, é muito importante transmitir às crianças a mensagem que todos nós somos capazes e temos de experimentar e tentar, superando as nossas dificuldades. Por isso, é importante que o educador encoraje as crianças a desenvolver os problemas que encontram, visto que o educador é “um incentivador de actividades para a resolução de problemas” (Hohmann, Banet & Weikart, 1992, p.19).

### **Episódio n.º 4: Educador um participante nas brincadeiras com as crianças**

“[...] a S. (2 anos) veio até mim e disse-me: *oh xenta* (senta) e eu fiz o que ela disse. Sentei-me no piso de cimento, ela colocou-se atrás de mim, colocou as mãos juntas às minhas e disse-me *anda cavalinho*, puxei-a e voltei a colocá-la no chão sempre em segurança. Ela gostou tanto que solicitou-me inúmeras vezes e frequentemente dizia-me *outa* (outra) *vez* (rindo-se). [...] Ainda me disse: *eu tenho um cavalinho em casa dávó* (da avó) *Bia*” (Anexo VI - Reflexão Individual n.º 13)

O adulto tem de entender a importância de participar nas brincadeiras das crianças, pois,

“brincar com as crianças é qualquer coisa que os adultos que estão integrados num clima apoiante e de aprendizagem pela acção fazem conscientemente, com respeito, seriedade – ainda de coração leve – e com grande satisfação” (Hohmann & Weikart, 1996, p. 88).

Ao brincar, o adulto está a apoiar o processo de aprendizagem pela acção e o desejo espontâneo da criança em aprender (*idem*).

## **Episódio n.º 5: Adulto que valoriza a ação da criança**

“Estávamos no momento do tapete, o D. abriu a porta da sala, entrou todo sorridente e questionei-o: *porque é que vens com um sorriso tão grande?*, ele respondeu-me com outro sorriso (tímido) e fez questão de abanar à minha frente a folha A4 que tinha na mão. Perguntei-lhe: *O que é isso?*, respondeu-me com um sorriso e disse-me num tom baixinho: *é um desenho que fiz com o pai*. E eu perguntei-lhe: *e tu queres mostrar o desenho que fizeste com o pai, a todas as crianças?* ao que ele respondeu acenando a cabeça, respondendo que sim”. A verdade, é que não esperava ter proporcionado esta experiência ao grupo de crianças. Mas o grupo de crianças, viu que o D. estava tão entusiasmado com o seu desenho, que também desencadeou um grande interesse por parte do grupo [...]” (Anexo VI - Reflexão Individual n.º 14)

O educador deve atender às necessidades e interesses de cada criança, pois aquele momento para aquela criança foi importante. As restantes crianças manifestaram muito interesse, curiosidade e estando atentos ao D que estava a falar sobre o seu desenho.

Para mim, estes episódios realçam cinco atitudes essenciais enquanto futura educadora de infância, porque todas elas foram ricas em ensinamentos. Um educador deve ser um observador, para conhecer a individualidade de cada criança, valorizando-a e indo ao encontro das suas necessidades e interesses, dando a atenção devida a todas as crianças. Um educador é um modelo para a criança, uma que vez que esta o vê como exemplo a seguir.

Ao longo das semanas da PES em jardim de infância II, fui aprofundando vários conhecimentos referentes à ação educativa do educador. O educador está em constante reflexão e deve mostrar-se recetivo às mudanças relativamente à sua prática, tendo como principal foco proporcionar um contexto de aprendizagens significativas para as crianças. Neste sentido, a reflexão contínua acompanha o trabalho do educador, porque a reflexão permite justificar a nossa prática, o nosso modo de agir e ser enquanto futuras profissionais de educação. Conforme Dias (2009), a reflexão deve fazer parte do educador, que implica a consciencialização do que foi vivido e experienciado. Assim, é essencial que após a realização das propostas educativas e outros momentos integrantes da rotina (acolhimento, momento de higiene, etc) se tenha em especial atenção em todo o processo ocorrido, o que correu bem e o que poderia ter corrido melhor, analisando tudo o que aconteceu, tendo em consideração as várias opções futuras nas próximas intervenções do educador.

Em suma, ser educador relaciona-se com os “aspetos pessoais, nomeadamente a sensibilidade, a afectividade, a qualidade da relação estabelecida com a criança e adultos, a motivação e empenho no exercício da profissão” (Cardona, 2006, p.481), com a valorização do brincar, com a estimulação de crianças reflexivas, curiosas, interessadas e com desejo de alargar os seus conhecimentos.

Na próxima parte do relatório, remete-se para dimensão investigativa que desenvolvi neste contexto de Jardim de Infância II, que apresentarei já de seguida.

## **PARTE II - DIMENSÃO INVESTIGATIVA**

Com o decorrer do processo de aprendizagem vivenciado ao longo da PES, a reflexão e a investigação tornaram-se importantes na minha ação educativa. Ao longo deste ano e meio tornei-me numa pessoa mais sensível, exigente e mais consciente que um educador reflexivo é aquele que olha a própria prática com o intuito de a melhorar, refletindo e investigando sobre a mesma.

Desta forma, esta segunda parte do relatório de PES centra-se no processo de investigação que desenvolvi em contexto de Prática Pedagógica em Jardim de Infância II. A partir da observação realizada na área da casinha, desenvolveu-se um estudo que procura ajudar a compreender o comportamento das crianças nessa área, fornecendo ao educador conhecimentos para responder de forma apropriada às crianças nesse espaço.

Esta parte II – dimensão investigativa encontra-se organizada em cinco partes. Começa com uma introdução, onde se apresenta a contextualização do estudo, posteriormente, segue-se o enquadramento teórico sobre o brincar. De seguida, apresenta-se a metodologia de investigação, especificamente os procedimentos e as opções tomadas no processo de recolha e tratamento dos dados. Depois, apresentam-se e discutem-se os resultados e por último, faz-se uma conclusão.

## ÁREA DA CASINHA: INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS E PERSPETIVAS DOS INTERVENIENTES

Ao longo do percurso formativo nos diferentes contextos da PES, percebi o quão é imprescindível para a criança, a brincadeira. No contexto de JI I, comecei a aperceber-me que era muito frequente as crianças irem para área da casinha nos tempos de brincar autónomo e, quando cheguei ao contexto de JI II, passei a estar atenta e tentei observar o comportamento das crianças nessa área. Para mim, era interessante perceber o que as crianças faziam nessa área, que papéis sociais representavam, como resolviam problemas emergentes e como interagiam umas com as outras. Contudo, neste último contexto, apercebi-me que o grupo de crianças manifestava maior interesse na área dos jogos, não suscitando interesse nas outras áreas da sala, inclusivé a área da casinha. As crianças não escolhiam muito esta área para brincar, o que me levou a questionar: será que a área da casinha é uma área desvalorizada pelo grupo? Porquê? Será que os materiais são interessantes? Terá a ver com as regras estabelecidas? Terá a ver com as atitudes dos adultos? A partir daqui, fiquei com vontade de perceber por que razão esta área parecia *abandonada* por parte do grupo de crianças, chegando desde cedo à conclusão de que seria importante ouvir as ideias crianças e dos adultos da sala sobre a área da casinha.

Prosseguindo o meu interesse e crescente desejo de saber mais, delineei as seguintes questões: **Quais as perspetivas dos intervenientes educativos (crianças e adultos) sobre área da casinha? E quais as interações e as brincadeiras que as crianças realizam nessa mesma área?** E esbocei os seguintes objetivos: (i) Identificar a frequência de utilização das crianças da área da casinha; (ii) Conhecer as perspetivas das crianças sobre essa área; (iii) Conhecer a perspetivas dos adultos acerca do brincar neste espaço da sala; e (iv) Identificar e caracterizar o tipo de interações e brincadeiras estabelecidas na área da casinha.

Para este estudo, parti da perspetiva de que o brincar é uma atividade muito séria para a criança e não um momento para *entreter o tempo* ou para *descansar entre atividades*, que é um momento que tem incalculáveis potencialidades para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e que a organização do espaço/ materiais para brincar tem potencialidades educativas.

# CAPÍTULO 1 - O BRINCAR: TEMPO, ESPAÇO E MATERIAIS PARA INTERAÇÕES

Neste capítulo apresenta-se o brincar entre os 3 e os 6 anos, destacando-se a relevância do brincar nomeando o papel do tempo, espaço e dos materiais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Por último, aborda-se a organização do espaço e materiais na área da casinha.

## 1.1. O BRINCAR ENTRE OS 3 E OS 6 ANOS

No cotidiano em Educação de Infância, a criança passa por diversos momentos que são parte integrante da sua rotina, ou seja, momentos como o acolhimento, a higiene, a alimentação e as propostas educativas estruturadas, assim como tempos de brincar livre. Porque o brincar é uma atividade importante para a criança, ela deve fazer parte da rotina diária de qualquer grupo de crianças. Nos primeiros anos de vida a brincadeira é uma atividade espontânea que assume um papel preponderante no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Conforme Moyles (2006, p. 25), o brincar é “extramente característico na faixa etária dos 2 aos 6 anos.”

O brincar é entendido como um “momento que corresponde a um interesse intrínseco, caracterizado pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (Silva *et al*, 2016, p. 105). Isto significa que é uma atividade livre e espontânea, motivada pelo prazer. A criança, em alguns momentos da rotina, escolhe ao que brincar e com o que quer brincar (Ferreira, 2004). Desta forma, o brincar é um momento livre conduzido pela criança, que envolve ação, prazer, que não exige um produto final. Relaxa, ensina regras, desenvolve diferentes linguagens, inserindo a criança no mundo imaginário (Kishimoto, 2010). Como defende Ferreira (2010, p. 13), “brincar é fundamental: a criança precisa de tempo e de espaço”. Para Gomes (2010, p. 45) brincar “é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança.”

A brincadeira é a forma natural de a criança se expressar (Homem, 2009). Assim, o “brincar ao requer *interação verbal e/ou não verbal*, alternada e em sequência, reitera as interações como base para o desenvolvimento de ações” (Ferreira, 2004, p. 202). Ou seja, a brincadeira é um contexto favorável para sucederem diversas interações com objetos, com o outro (seja ele criança ou adulto) e, assim, conhecer e compreender o meio envolvente (Ferreira, 2010).

Para Dallabona e Mendes (2004), a brincadeira surge como uma necessidade básica da criança, sendo percebida como um processo de aprendizagem que promove o crescimento e saúde, conduzindo-a à interação em grupo e consigo mesma (Winnicot, 1975). Portanto, a brincadeira é uma ação livre, natural e lúdica, típica da infância que possui um papel imprescindível na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento e aprendizagem da criança e ao nível social e de construção da identidade pessoal. É

um momento de descoberta e criatividade vivido de forma individual e/ou com outras crianças que permite à criança aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (Gomes, 2010).

As crianças observam várias vezes outras crianças, para depois iniciarem a brincadeira de forma individual. Como sublinham Roque e Rodrigues (2005, p. 45) “ver, observar constituem formas de exploração e nessa qualidade procedem a actividade lúdica social”. Kishimoto (2010) corrobora esta ideia quando defende que a criança aprende a brincar observando outras crianças, aprendendo, assim, por meio de interações.

As crianças manipulam, descobrem como funcionam e para que servem os objetos interagindo com eles. Esta ação requer grande atenção por parte da criança nos primeiros anos de vida. Os objetos, materiais e/ou brinquedos são um meio das crianças comunicarem entre si, de se expressarem e de se sentirem próximas com o real, aproximando a realidade à brincadeira (Bandet & Sarazanas, 1975). Desta forma, os objetos

“servem por diversas formas como um elo de ligação entre a criança e o meio. Proporcionam oportunidades para que a criança possa representar ou expressar sentimentos, preocupações e/ou interesses. E proporcionam igualmente um canal para a interação social com os adultos e com outras crianças” (Garvey, 1992, p. 65).

Os brinquedos podem “desempenhar uma função estruturante na promoção de novas competências cognitivas” (Simões, 2002, p. 574). A mesma autora defende que o *objeto-brinquedo* coloca à criança uma *situação-problema*, pela qual ela procura e terá de encontrar uma solução. Através dessa interação com objetos/ brinquedos a criança realiza um conjunto de explorações, adquire conhecimentos sobre o objeto, compreendendo-o, o que a conduzirá “a uma concepção mais madura das propriedades do mundo físico (forma, textura, tamanho)” (Garvey, 1992, p. 66).

A brincar com os pares, a criança aprenda estabelecer relações e a desenvolver competências sociais (Arezes & Colaço, 2014). Para que esta interação aconteça é necessária a existência de pelo menos, duas crianças que se unam uma “relação dinâmica, recíproca e bidirecional, já que ambos trocam experiências e conhecimentos no processo interativo” (Elmôr, 2009, p. 24). Este tipo de interação durante o ato de brincar torna-se mais notória à medida que a criança vai crescendo, a criança começa a brincar de forma individual e, posteriormente, brinca ao lado de outras crianças e interage com estas (Parten, 1932, cit, Papália, Olds & Feldman, 2013). É no jogo faz de conta que é mais frequente a interação entre pares, visto que,

“desenvolvem ações comuns entre si, o que implica ter de haver um entendimento mínimo entre os participantes [...] poderem reciprocamente co-produzir e co-orientar as suas ações, num dado tempo, espaço [...] e em decisão e negociação coletivas” (Ferreira, 2004, p. 201).

A interação com adultos acontece sempre que o adulto participa por iniciativa própria ou segundo a solicitação da criança. Para Gomes (2010, p. 46), quando a criança solicita a participação do adulto na

sua brincadeira significa “uma demonstração de amor da sua parte em relação ao adulto, funciona como um pedido de ajuda em relação conhecer e explorar o Mundo”. A presença do adulto nas brincadeiras das crianças tem como finalidade ajudar e melhorar a brincadeira, devendo o adulto assumir um papel facilitador nesse processo, refletindo sobre “as estratégias que vai usar para estimular a brincadeira” (Spoodek & Saracho, 1998, p. 226). Como tal, o adulto “funciona como estímulo para a criatividade, possibilitando o surgimento de novas ideias, questionando as crianças de modo que elas procurem soluções para os problemas” (Gomes, 2010, p. 46). Neste sentido, o educador poderá questionar as crianças, de forma a entender as suas brincadeiras e intervir nelas de forma apropriada, estimulando-as e ajudando-as a desenvolver competências. Ao seguir as ideias das crianças, o educador mostra ser “observador, paciente, flexível e aberto ao ponto de vista da criança” (Post & Hohmann, 2003), alguém que respeita, valoriza e apoia as suas brincadeiras e os seus interesses (Hohmann & Weikart, 2011).

Assim sendo, “o brincar contribui para todos os domínios de desenvolvimento” (Papalia *et al.*, 2013, p. 296), levando a criança a desenvolver capacidades “sociais, intelectuais, criativas e físicas” (Moyles, 2006, p. 26), ou seja, o brincar proporciona o desenvolvimento integral da criança.

Entre os 2 e os 7 anos de idade, as crianças “já não estão limitadas ao seu meio sensorial” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 16) e dão-se importantes progressos no pensamento simbólico. De acordo com Piaget citado por Tavares (2007), este estágio pré-operatório integra dois subestádios, o pré-concetuál/exercício da função simbólica (entre os 2 e os 4 anos) e o pensamento intuitivo (entre os 4 e os 7 anos). No primeiro subestádio é importante destacar o pensamento simbólico, isto é, “a criança passa a poder representar objetos ou acções por símbolos” (*idem*, p. 52), ou seja, a criança não precisa de estar em contacto com objetos, ou pessoas, para saber que existem e é capaz de usar as representações mentais (imagens, acções) para dar significado ao que a rodeia. No segundo subestádio está presente o pensamento intuitivo em que as crianças são competentes, fazendo “livres associações, fantasias e significados únicos ilógicos” (...) “a intuição permite-lhes experimentar independentemente da realidade” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 106). Assim, a brincadeira vai-se tornando mais complexa e mais rica em termos de desenvolvimento. Como refere o documento das OCEPE, promovido pelo Ministério de Educação (2016), as crianças no jogo dramático conseguem assumir,

“um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos (...) desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 52)

Brincar é “um trabalho que a criança leva muito a sério que merece todo o nosso respeito e consideração” (Goucha, 2017, p. 1). Assim, o brincar não deve ser desvalorizado, nomeadamente nas instituições educativas, porque é um espaço de aprendizagem e desenvolvimento (Gaspar, 2010). Além disso, o

principal e o mais pertinente é “quando a criança brinca, está feliz” (Jean Chatêu, s.d., citado por Leif & Delay, 1965).

### 1.1.1 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO, ESPAÇOS E MATERIAIS

Para proporcionar aprendizagens significativas, torna-se fundamental que o educador valorize o brincar e tome decisões relativa à organização do tempo, dos espaços e dos materiais. Tal como refere o documento das OCEPE (2016), estes três fatores constituem um,

“suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24).

Os momentos de acolhimento, de higiene, de refeições, de brincadeira livre e de brincadeira estruturada fazem parte integrante do quotidiano das crianças no Jardim de Infância e todos eles devem ser flexíveis para acomodar todas as crianças. Particularmente no tempo de brincadeira livre, as atividades são *livres*, porque são “as crianças que escolhem para onde querem ir e o que querem fazer num determinado lugar e tempo, exercendo plenos poderes na recriação e exploração do contexto” (Ferreira, 2004, p. 95). As atividades estruturadas requerem um maior apoio e orientação por parte do educador. Por isso, o educador deve negociar com as crianças o tempo de ambas as atividades e em que momentos deverão ser efetuadas (Hohmann & Weikart, 2011).

No modelo High Scope, defende-se que o tempo é uma condição importante para que a criança faça uma aprendizagem ativa, defendendo-se que as crianças aprendem através da ação. Neste sentido, é preciso que o educador organize tempos de experimentação diversificada (objetos, situações ou acontecimento) e, simultaneamente, que esse tempo seja um meio de estabelecer diferentes interações (criança- criança, criança-adulto; em pequeno grupo, em grande grupo ou mesmo sozinha) (Oliveira-Formosinho, 2007). Desta forma, a organização do tempo é pensada pelo adulto e a planificação da rotina diária permite “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (*idem* p. 69).

No modelo Reggio Emilia, defende-se que o tempo deve ser preparado para oferecer oportunidades às crianças de estabelecerem diferentes tipos de interações. As crianças escolhem se querem estar sozinhas, acompanhadas ou em pequenos grupos. E, ainda, podem escolher se querem estar ou não com o adulto. Assim, o horário está organizado de modo a “proporcionar às crianças um equilíbrio entre actividades individuais, de pequeno e grande grupo” (*ibidem*, p. 109). São as crianças que escolhem o que querem fazer ao longo do dia:

“Existe um horário para reunião do grupo pela manhã, seguido de um longo tempo destinado às atividades (tanto nos jogos livres como o trabalho em projetos); existe um horário para atividades ao ar livre, almoço, lanche e horários de descanso, bem como momentos para ver livros e partilha de outras experiências em grupo” (Edwards & Gandini & Forman, 1999, p. 224).

O tempo de brincadeira assume um papel crucial em ambos os modelos, porque é neste tempo que as crianças se relacionam socialmente, recriam histórias e tomam decisões (Ferreira, 2004). Neste sentido, assume-se que o brincar tem uma intencionalidade educativa, que é uma ferramenta complexa para comunicar, entender e descobrir o mundo que deve ser valorizado pela Educação de Infância.

A organização do espaço e dos materiais também faz parte das funções do educador, devendo este interrogar-se sobre a sua função e fundamentar as razões dessa organização (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Ou seja, é necessário que o educador reflita sobre a questão da organização dos espaços e dos materiais, de forma a estarem ajustados às necessidades e evolução do grupo de crianças.

No modelo High Scope, o espaço da sala “permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa realidade” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 66) e organiza-se por áreas: áreas da casa, áreas da expressão plástica, área das construções, área da biblioteca e da escrita. Todas estas áreas possibilitam à criança contactar com a realidade e constituem-se uma “necessidade indispensável que para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (*idem*). No que diz respeito aos materiais, estes estão acessíveis à criança e são visíveis, estando identificados para promover a autonomia da criança. Como defende a autora, a organização dos espaços e dos materiais são vistos como “primeira intervenção do educador ao nível do currículo High Scope” (*ibidem*, 2007, p. 66). Para Hohmann e Weikart (2011, p. 163)

“O espaço é atraente para as crianças, o espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de actividade. As áreas de interesse estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e matérias que incluem, bem como a locomoção entre as diferentes áreas. As áreas de interesse estão organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades. Os materiais e objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras”

Para o modelo Reggio Emilia, o espaço é como “um terceiro educador”, porque “promove a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade” (*idem*, p. 104). Portanto, os espaços são pensados e planeados para que toda a comunidade educativa se sinta familiarizada àquele espaço, havendo uma *piazza* (área do faz de conta, área da expressão dramática), salas de atividades, o *atelier* (estúdio artes visuais e gráficas), o arquivo (onde se guarda a documentação dos trabalhos, projetos e experiências), a sala de música, a biblioteca, o refeitório, a cozinha e diversas casas de banho (*ibidem*). Todos estes espaços são facilitadores da comunicação entre as crianças e a comunidade envolvente, das interações e das partilhas de experiências e conhecimentos.

Os materiais são escolhidos, pensados e estão guardados em recipientes transparentes e dispostos em armários e prateleiras, aos quais as crianças e os adultos têm acesso. Em cada espaço, os materiais são diversificados e têm em consideração a forma, a cor e textura dos mesmos.

Para ambos os modelos curriculares, o espaço e os materiais são considerados recursos educativos importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

#### 1.1.1.1. O ESPAÇO E MATERIAIS NA ÁREA DA CASINHA

Numa sala de JI/ instituição deve existir, um espaço onde as crianças desenvolvem o faz de conta e possam ter brincadeira individuais ou em cooperação (Hohmann & Weikart, 2003). A área da casinha é um espaço caracterizado por “representações da vida doméstica uma narrativa das funções e papéis familiares e domésticos e das dimensões da intimidade que possibilitam na ação, a projecção e o estabelecimento de laços entre o passado, o presente e o futuro” (Ferreira, 2004, p. 84-85).

É aqui que a criança experimenta, elabora situações que lhe são familiares, próximas e significativas do seu meio vital: é aqui que simula e vivência de determinados papéis, situações e pessoas. Também é aqui que a criança valoriza a expressão de sentimentos e ideias e verbaliza ações de jogo: imagina, usa e explora os diferentes utensílios e materiais e vivencia o faz de conta. Portanto, é um espaço em que as crianças estão envolvidas em atividade de exploração, imitação e faz de conta (Hohmann, & Weikart, 2003, p. 187). Valorizando-se este espaço, é fundamental que existam diversos materiais que a criança possa explorar, especialmente equipamento de cozinha e de comer (ex. forno, lava-louça, mesa, panelas, pratos, copos, talheres...), representações de legumes e frutas (ex. couve, brócolos, cenoura, cabeça de nabo, tomate, banana, maçã...), uma mesa de tamanho pequeno com bancos da mesma dimensão, onde se possa preparar e realizar as refeições, materiais de faz-de-conta e representações (ex. *nenucos*, bonecas, peluches, camas de *nenucos*, espelho, telefone, telemóvel, roupa e acessórios...) (*idem*, 2003).

Para Ferreira (2004) há uma série de funções e regras implícitas na área da casinha que conduzem a ação da criança (ver anexo XXII), defendendo que a criança se apropria dessas mesmas funções e regras tendo em consideração determinados indicadores (mobília, objetos e materiais) disponíveis. A este espaço autora designa *cenário físico*.

A área da casinha deve ser pensada e planeada de forma consciente pelo educador, porque cada área deve ser organizada de forma a possibilitar que a criança efetue escolhas. Assim, a organização do espaço e a seleção dos materiais devem ser pensada para contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da criança estimulando formas distintas de brincar (Hohmann & Weikart, 2003).

## CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste segundo capítulo apresentam-se as opções metodológicas, as questões de investigação e os objetivos, o contexto e os participantes, os instrumentos de recolha de dados, o procedimento da recolha de dados, e, por último, a organização e análise dos dados.

### 2.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

Assumindo-se, a investigação como uma forma de pensar e de entender o mundo que nos rodeia (Coutinho, 2011), o investigador constrói “a *pesquisa no terreno*, para obter informação” (Aires, 2015, p. 16) e analisa de forma pormenorizada casos específicos e em profundidade, no seu contexto natural, mencionando a sua complexidade e utilizando métodos mais adequados.

Seguindo uma metodologia de cariz qualitativo, com um carácter descritivo e interpretativo, este estudo caracteriza-se por “o investigador está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (Freixo, 2010, p. 146). Neste sentido, o principal objetivo deste tipo de investigação, é descrever os fenómenos e, posteriormente, interpretá-los.

Querendo conhecer as “perspetivas dos participantes” (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013, p. 34), levantaram-se as seguintes questões: **Quais as perspetivas dos intervenientes educativos (crianças e adultos) sobre a área da casinha? E quais as interações e as brincadeiras que realizam nessa mesma área?** E os seguintes objetivos: (i) Identificar a frequência de utilização das crianças na área da casinha; (ii) Conhecer as perspetivas das crianças sobre essa área; (iii) Conhecer a perspetivas dos adultos acerca do brincar neste espaço da sala; e (iv) Identificar e caracterizar o tipo de interações e brincadeiras estabelecidas na área da casinha.

### 2.2. CONTEXTOS E PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os dados foram recolhidos na área da casinha da sala *Laranja* de uma instituição da rede pública no concelho de Leiria, no ano letivo 2016/2017.

Esta área da casinha estava dentro da sala e fazia fronteira com mais duas outras áreas: a área da garagem e a área do computador (Fotografia 50). Era composta por várias zonas que representavam uma cozinha, um cabeleireiro e um quarto. Os materiais que representavam a zona da cozinha eram: acessórios da cozinha (vassoura, balde e esfregona); acessórios de cozinha (panelas, pratos, talheres e copos; dois cestos, um de frutas e outro de legumes). Para as refeições, havia uma mesa redonda com três bancos (Fotografia 51), e ainda, existia uma tábua de passar a ferro, um ferro e um “*spray tira-nódoas*”. Na zona do cabeleireiro, havia uma *manequim* loira, uma escova, representação de produtos de maquilhagem. Na

zona do quarto havia uma cama para os *nenucos*, *nenucos*, peluches, algum vestuário, peças de roupa para os *nenucos*, peças rosas como (mantas, coletes, biberons, gorros, lenços, robe) e algumas peças de roupa azuis como (mantas e lenços). Também tinha duas malas; carteiras; uma máquina fotográfica, um telefone e dois telemóveis. Este espaço da sala tinha uma vedação de madeira e uma representação de madeira do exterior de uma casa (com porta, janela e chaminé), sendo que a única entrada/saída para esta área era a porta. A utilização desta área estava condicionada a um número máximo de cinco crianças.



**Fotografia 50** - Área da casinha (vista exterior)



**Fotografia 51** - Área da casinha (vista interior)

As crianças, nos momentos de brincadeira livre, no período da manhã (entre as 10h:30m e as 11h30m) e no período da tarde (entre as 14h:30m e as 15h:10m) poderiam escolher esta área da sala para brincar. Os participantes neste estudo foram 23<sup>2</sup> das 24 crianças do grupo. Os dados que os caracterizam apresentam-se quadro 3.

**Quadro 3** - Caracterização das crianças relativamente à sua idade, género, número de irmãos e seu percurso

Nomes	Idade <sup>3</sup>	Género	Número de irmãos <sup>4</sup>	Percurso
AM	2	M	0	Creche e JI
DR	2	M	0	Creche e JI
SG	2	F	1*	Creche e JI
S	2	F	4	JI
AD	3	F	1	Avós e JI
C	3	F	1	Avós e JI
MD	3	F	0	Creche e JI
MR	3	F	1*	Creche e JI
T	3	M	1*	Creche e JI
D	4	M	0	JI
LM	4	F	2	JI
LS	4	F	1	Avós e JI
MG	4	F	1	JI
R	4	M	0	JI
VH	4	M	0	JI
AT	5	M	1	JI
AS	5	F	0	JI
F	5	M	0	JI
I	5	M	1*	Creche e JI
L	5	M	1	JI
ME	5	F	0	Creche e JI
MM	5	M	1	JI
V	5	M	0	Creche e JI

<sup>2</sup> O encarregado de educação de uma das crianças não autorizou a sua participação no estudo.

<sup>3</sup> Idade das crianças no início da recolha de dados.

<sup>4</sup> \*Irmãos que estavam na mesma sala.

Assim os participantes são 23 crianças, onze eram do género feminino e doze do género masculino, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos de idade, sendo que a moda é de 5 anos. É importante referir que neste grupo de crianças treze tinham irmãos, a S (2 anos) tinha três irmãos que frequentavam a mesma instituição, um na valência JI e outro no 1.º CEB; a C (3 anos) tinha um irmão recém-nascido; a SG (3 anos) e o I (5 anos) eram irmãos e frequentavam a mesma sala; tal como os gémeos T e MR (rapaz e rapariga) com 3 anos de idade; o L (5 anos) tinha um irmão que frequentava o 1.º CEB da mesma instituição. As restantes quatro crianças tinham irmãos a frequentar outros estabelecimentos do 1.º CEB, sobre o qual não temos qualquer referência. Também, neste grupo, existiam duas crianças que eram primas (a MD e AD ambas com três anos de idade).

No que concerne ao percurso do grupo, é preciso clarificar que nove crianças frequentaram a valência Creche numa outra instituição, mais concretamente as crianças A, DR, SG (2 anos); MD, MR e T (3 anos) e I, ME e V (crianças com 5 anos). Também podemos verificar que três crianças, a C (3 anos), a AD (3 anos) e a LS (4 anos) permaneceram com os avós até aos 3 anos de idade. Onze crianças estavam a frequentar pela primeira vez a instituição (A, D, SG e S (2 anos); AD, C, MD, MR e TR (3 anos); D (4 anos) e a AS (5 anos)). No que diz respeito ao percurso do grupo, sete crianças vinham de transferência de outro JI (quer de JI de cariz privado quer JI que fazem parte do agrupamento) que são o D (4 anos); AS, MM, ME, I, L e FG (5 anos).

As restantes nove crianças LM, LS, VH, R e MG (4 anos) já tinham frequentado a instituição nos anos anteriores, mas mudaram de sala e de educadora, bem como as crianças ME, I, V e A (5 anos). Por isso, podemos dizer que este grupo era maioritariamente novo, ou seja, entraram catorze crianças e nove transitaram de sala.

Face aos objetivos delineados a educadora, a assistente operacional e a minha colega da PES também participaram no estudo e estarão identificadas ao longo do relatório com a inicial do seu nome (quadro 4). Como se pode ver no quadro 4, todos os adultos são do género feminino, sendo L a mais velha com 69 anos e a mais nova J com 26 anos de idade. Em termos de formação, E e J tinham formação académica, e L o 9.º ano. De referir que E e L tinham aproximadamente o mesmo número de anos de serviço no âmbito da educação, enquanto que J não tinha nenhum ano de serviço.

**Quadro 4** - Caracterização dos adultos relativamente à idade, género, formação e anos de serviço no âmbito da educação

Adultos	Idade <sup>5</sup>	Género	Formação	Anos de serviço da educação
E (Educadora)	49	F	Bacharelato	27
L (Assistente Operacional)	69	F	9.º ano	24
J (Colega de PES)	26	F	Licenciatura em Educação Básica	0

<sup>5</sup> Idade dos adultos no início da recolha de dados.

### 2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Em consonância com o tipo de estudo, recolheram-se dados junto dos participantes com o apoio dos instrumentos previamente seleccionados (Freixo, 2010). Os dados foram recolhidos através de observação direta, notas de campo e fotografias, registos de vídeos e entrevistas na forma de palavras e/ou imagens. Todas estas técnicas e instrumentos de recolha de dados sustentam os resultados da investigação (Bogdan & Bicklen, 1994).

O processo de investigação foi maioritariamente pela observação participante, uma vez que o investigador se encontrava no interior da realidade a investigar (Freixo, 2010). Interagiu com as crianças ao longo dos momentos de brincadeira livre, recorrendo a questões sobre o que estavam a fazer, intervindo nas brincadeiras com as crianças. Houve também, momentos de observação não participante, quando o investigador não interferia nos processos das crianças. Independentemente da forma usada, no ponto de vista de Fortin (2003, p. 42), a observação é utilizada,

“quando o objecto de estudo a empreender requer dados que dificilmente podem ser obtidos de outra forma para além da observação. Certos estudos necessitam de uma tal abordagem, como é o caso da investigação junto das crianças.”

O registo videográfico foi usado quando a investigadora realizava a observação direta, como forma de sustentar os dados recolhidos.

As notas de campo e as fotografias extraídas dos registos videográficos foram “(...) utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183). As fotografias “fornecem-nos imagens para uma inspecção intensa posterior que procura pistas sobre relação e actividades” (*idem*, p. 189) e as notas de campo, foram um complemento fundamental a outros métodos de recolha de dados (*ibidem*, 1994).

Para poder recolher dados acerca das perspetivas das crianças e dos adultos realizaram-se duas entrevistas semiestruturadas. Segundo Coutinho (2013, p. 141), as entrevistas são “uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador”. Por outro lado, de acordo com Dias (2009b, p. 207),

“A entrevista é uma técnica que desempenha um papel fundamental no campo da investigação a nível pessoal e de grupo. Aplica-se quando conduzida segundo determinado método, no campo profissional, familiar escolar e social em geral (...) a entrevista é uma forma não participante, identificada por vários tipos, onde cada um possui objectivos e modos sistemáticos diferentes na sua aplicação.”

Como referem Sousa e Baptista (2011), as entrevistas semiestruturadas possuem um guião com um conjunto de perguntas a abordar, proporcionando liberdade ao entrevistado para falar acerca do assunto sem restrições. Antes da realização das entrevistas semiestruturadas foram elaborados dois guiões de entrevista (uma para as crianças e outro para os adultos), os quais sofreram validações internas de três

docentes<sup>6</sup> da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (Anexos XIV e XV). A principal intenção em realizar entrevistas às crianças foi escutar as suas perspetivas para perceber o que pensavam sobre a área da casinha, quais as interações estabeleciam e qual o papel do adulto. As entrevistas às crianças implicam “colocar questões e aceder aos seus processos de pensamento sobre um determinado assunto que estejam a desenvolver” (McAfee & Leong, 2002, citado por Oliveira-Formosinho, 2008, p. 119). Os mesmos autores defendem que as crianças “têm voz própria e que devem ser escutadas de modo que as suas ideias sejam consideradas com seriedade” (*idem*, p. 120). Além disso, “o propósito da entrevista é levar as crianças a falarem do que sabem porque as crianças já sabem mais sobre si próprias do que aquilo que pensam que sabem e do que o que os adultos pensam que elas sabem” (Graue & Walsh, 2003, citado por Oliveira-Formosinho, 2008, p. 120).

#### 2.4. PROCEDIMENTO DA RECOLHA DE DADOS

Definido o âmbito de estudo e com a anuência das famílias das crianças para a participação no estudo (anexo VIII) procedeu-se à recolha de dados entre o dia 17 de outubro de 2016 a 9 de janeiro de 2017 (ver quadro 5). A recolha de dados foi realizada durante o período da tarde, entre as 14 horas 30 minutos e as 15 horas e 05 minutos, nos momentos de brincadeira livre, em que as crianças escolhiam a área da sala para a qual queriam ir. No quadro 5 podemos ver a correspondência entre a semana da recolha de dados, os respetivos dias, os métodos de recolha e, ainda, o registo de observações.

**Quadro 5** - Datas, métodos de recolha de dados e observações

Semana	Dia	Método de recolha de dados	Observações da investigadora
1ª	17/10/16	Registo videográfico 1 Notas de campo 1	A educadora cooperante colocou um novo objeto na área da casinha, nomeadamente uma cama para os <i>nenucos</i> .
2ª	24/10/16	Registo videográfico 2 Notas de campo 2 Fotografia 1	-----
	25/10/16	Registo videográfico 3 Notas de campo 3 Fotografias 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,	-----
3ª	2/11/16	Registo videográfico 4 Notas de campo 4 Fotografias 9, 10, 11, 12, 13 14, 15, 16 17, 18	-----
4ª	7/ 11/16 a 9/11/16	Registo videográfico	Houve recolha, mas não há dados, porque nenhuma das crianças se dirigiu à área da casinha.
5ª	14/11/16 a 16/11/16	-----	Por razões externas à investigadora não houve recolha de dados.
	21/11/ 16	Entrevistas às crianças	-----

<sup>6</sup> As docentes que validaram as entrevistas foram a Professora Sónia Correia, a Doutora Isabel Dias e a Doutora Maria São Pedro Lopes.

6ª	22/11/16	Entrevista às crianças	-----
7ª	29/11/16	Entrevista às crianças	-----
8ª	5/12/16 a 7/11/16	-----	Por razões externas à investigadora não houve recolha de dados.
9ª	12/12/16 a 14/11/16	-----	Por razões externas à investigadora não houve recolha de dados.
10ª	19/12/16	Entrevista à L.	-----
	20/12/16	Entrevista à J.	-----
<b>Interrupções letivas para férias do Natal.</b>			
11ª	4/01/17	Entrevista à E. Registo videográfico 5 Notas de campo 5 Fotografias 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32	A investigadora colocou novos materiais na área da casinha, de acordo com as sugestões das crianças. Os materiais foram: uma máquina de lavar roupa; um aspirador; um conjunto de panelas; um micro-ondas/forno; três conjunto de pratos e chávenas; um avental; livros de receitas; uma torradeira; balança e um regador.
12ª	9/01/17	Registo videográfico 6 Notas de campo 6 Fotografias 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45	

Fazendo a leitura do quadro 5, podemos ver que foram utilizados quatro instrumentos de recolha de dados (registo videográfico, notas de campo, fotografias e entrevistas) que permitiram captar os comportamentos das crianças com os objetos existentes, com os pais e com os adultos durante as suas brincadeiras na casinha, ao longo das doze semanas. Na 4.ª semana, houve recolha de dados, mas sem qualquer evidência porque o grupo de crianças não se dirigiu à área da casinha, escolhendo outra área para brincar. Na 5ª, 8ª e 9ª semana, não houve recolha de dados por razões externas à investigadora. Os registos videográficos apresentam tempos entre 10 minutos e 30 minutos.

Continuando a leitura do quadro 5, na 6ª e 7ª semana houve recolha de dados através das entrevistas realizadas às crianças. Na 10ª semana também houve recolha de dados através das entrevistas realizadas à assistente operacional e à colega de PES.

Entre a 1ª e 3ª e 11ª e 12ª semana procedeu-se aos registos videográficos, fotografias e notas de campo.

Nos dias 21, 22 e 29 de novembro de 2016 foram realizadas entrevistas semiestruturadas às crianças. Para a entrevistas das crianças, a investigadora organizou o grande grupo em pequenos grupos. O critério para a organização dos pequenos grupos foi a frequência das crianças na área da casinha (crianças que foram uma ou mais do que três vezes a esta área ao longo dos dias 21, 22 e 29 de novembro de 2016).

Para a entrevista formaram-se em oito grupos, sendo que seis grupos eram constituídos por três crianças e os restantes dois grupos eram constituídos por duas crianças, o que dá num total de 22 crianças<sup>7</sup>. A ordem de realização de entrevistas foi aleatória, ainda que nestas duas semanas (entre 21 a 29 de

<sup>7</sup> A criança D, ausentou-se durante semanas seguidas, pelo qual não participou na entrevista.

novembro de 2016) algumas crianças tivessem faltado diariamente, obrigando a conciliar as crianças presentes na sala para proceder às entrevistas.

As entrevistas aos oito grupos foram realizadas na sala dos Serviços administrativos que se encontrava desocupada, proporcionando um ambiente tranquilo para a realização das mesmas (ver quadro 6). Todas as entrevistas foram realizadas no período da manhã, às 9 horas e 45 minutos. Através do quadro 6, podemos verificar que no dia 21 e 29 de novembro, foram realizadas entrevista a três grupos, e no dia 22 de novembro foram realizadas entrevistas a dois grupos. A entrevista que teve a duração maior foi a entrevista do dia 21 de novembro, grupo 2 com a duração de 12 minutos e 45 segundos. A entrevista com menor duração é a entrevista do grupo 8 com a duração de 6 minutos e 20 segundos (quadro 6).

**Quadro 6 - Entrevistas realizadas às crianças**

<b>Dias</b>	<b>Duração</b>	<b>Entrevistas</b>
<b>21/11/16</b>	7 minutos	<b>Grupo 1:</b> AT (5 anos), MR e T (3 anos).
	12 minutos e 45 segundos	<b>Grupo 2:</b> I (5 anos), AD e MD (3 anos).
	11 minutos e 47 segundos	<b>Grupo 3:</b> V (5 anos), VH e LM (4 anos).
<b>22/11/16</b>	7 minutos e 45 segundos	<b>Grupo 4:</b> F (5 anos), LS e R (4 anos).
	7 minutos e 35 segundos	<b>Grupo 5:</b> AS (5 anos) e C (3 anos).
<b>29/11/16</b>	11 minutos e 5 segundos	<b>Grupo 6:</b> L (5 anos) A e S (2 anos).
	6 minutos e 50 segundos	<b>Grupo 7:</b> MM (5 anos) D e SG (2 anos).
	6 minutos e 20 segundos	<b>Grupo 8:</b> ME (5 anos) e MG (4 anos). <sup>8</sup>

Este espaço tinha uma mesa e uma cadeira para o adulto, uma estante com dossier de documentos e uma secretária com um computador fixo. Para as entrevistas, realizadas a sós com a investigadora, o espaço foi preparado tendo-se acrescentado mais três cadeiras apropriadas às crianças. As respostas dadas pelas crianças foram gravadas em formato áudio, tendo tido autorização prévia das crianças. A transcrição das entrevistas com os pequenos grupos encontra-se no anexo XVII.

Foram também realizadas entrevistas aos adultos, L (assistente operacional), J (colega de PES) e E (educadora), que foram feitas nos dias 19, 20 de dezembro de 2016 e 4 de janeiro de 2017. As entrevistas também foram feitas na sala dos Serviços administrativos que se encontrava desocupada, entre as 13h:00m e as 13h:30m (hora de almoço). A entrevista que teve maior tempo de duração foi a entrevista do adulto J (colega de PES), com 27 minutos e 47 segundos e a que teve menor duração foi a entrevista do adulto E (educadora) com 16 minutos e 18 segundos (quadro 7). As respostas dadas pelos adultos foram gravadas em forma áudio, tendo autorização dos adultos participantes. Por fim, procedeu-se à transcrição das entrevistas realizadas aos adultos (Anexo XVIII).

<sup>8</sup> A criança D, ausentou-se durante semanas seguidas, pelo qual não participou na entrevista.

**Quadro 7** - Entrevistas realizadas aos adultos

Dias	Duração	Entrevista
19/12/16	17 minutos	Entrevista à L (Assistente Operacional).
20/11/16	27 minutos e 47 segundos	Entrevista à J (Colega de PES)
4/01/17	16 minutos e 18 segundos	Entrevista à E (Educadora)

Face aos dados recolhidos nas entrevistas com as crianças (novembro de 2016), no dia 4 de janeiro de 2017, foram colocados novos materiais, na área da casinha, tendo esta informação sido comunicada às crianças.

As respetivas fotografias dos materiais introduzidos foram: uma máquina de lavar roupa; um aspirador; um conjunto de painéis; um micro-ondas/forno; três conjunto de pratos e chávenas; um avental; livros de receitas; uma torradeira; balança e um regador, encontram-se em anexo XVI. A partir deste dia, foram novamente recolhidos dados de interação das crianças na área da casinha durante o momento de brincadeira livre até ao dia 9 de janeiro de 2017.

## 2.5. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Recolhidos os dados, houve necessidade de os organizar e analisar. Assim, transcreveram-se os vídeos (Anexo IX), e organizaram-se os dados pelas seguintes categorias: interação com objetos, interação entre pares e interação com adultos e respetivas subcategorias que estão indicadas no quadro 8. Os dados organizados por faixa etária encontram-se nos (anexos X, XI, XII e XIII).

Os dados das entrevistas às crianças e aos adultos também foram organizados por categorias: área da casinha, organização do espaço e materiais na área da casinha, as brincadeiras na área e o papel do adulto e, suas respetivas subcategorias (quadro 9 e 10).

**Quadro 8** - Análise de dados (registo videográfico): categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias	Descrição
Interação com objetos	Exploração do objeto (sensorial e motora)	Diz respeito ao tipo de interações em que as crianças exploram os objetos através dos estímulos sensoriais ou motores, (manipulação, ou outros).
	Uso do objeto respeitando a sua função inicial	Diz respeito ao tipo de interações em que as crianças usam os objetos nas suas brincadeiras respeitando a sua função.
	Uso do objeto reconstruindo a sua função inicial	Diz respeito ao tipo de interações em que as crianças podem utilizar os objetos, representando ou simbolizando outra coisa.
Interação entre pares	Interação criança-criança	Diz respeito ao tipo de interações que as crianças estabelecem entre pares, sem a intervenção de objetos.
	Interação criança-objeto- criança	Diz respeito ao tipo de interações que as crianças estabelecem entre si, assim como objetos mediadores dessa interação.
Interação com adultos	Interação criança-adulto	Diz respeito ao tipo de interações que as crianças e o adulto estabelecem entre si, por iniciativa própria e sem qualquer tipo de objeto mediadores.
	Interação criança-objeto-adulto	Diz respeito ao tipo de interações que as crianças e o adulto estabelecem entre si, em que estão envolvidos objetos.

Fazendo a leitura do quadro 8, encontramos três categorias e sete subcategorias. A primeira categoria é a interação com objetos com as respetivas três subcategorias: exploração do objeto (sensorial e motora);

uso do objeto respeitando a sua função inicial e uso do objeto reconstruindo a sua função inicial. A segunda categoria diz respeito à interação entre pares com duas subcategorias: interação criança-criança e interação criança-objeto-criança. A terceira categoria, interação com adultos, integra duas subcategorias: interação criança-adulto e interação criança-objeto-adulto (ver quadro 8).

**Quadro 9** - Análise de dados (entrevistas às crianças): categorias e subcategorias

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição</b>
Área da Casinha	Caracterização desta sala	Diz respeito à descrição que as crianças fazem acerca da área da casinha.
	Regras desta área	Diz respeito às regras estabelecidas na área da casinha mencionadas pelas crianças.
	Preferência das crianças por esta área (área escolhida e não escolhida)	Diz respeito às preferências das crianças em escolherem, ou não, a área da casinha ou não para brincar.
Organização do espaço e materiais na área da casinha	Preferências das crianças pelo espaço e materiais	Diz respeito às preferências das crianças sobre o espaço e os materiais desta área.
	Propostas de alterações ao espaço e materiais por parte das crianças	Diz respeito às concepções das crianças sobre propostas de alterações do espaço e dos materiais.
As Brincadeiras na área	Brincar sozinho	Diz respeito às concepções das crianças sobre o tipo de brincadeira individual que estabelecem na área da casinha nesta área.
	Brincar com pares	Diz respeito às concepções das crianças sobre o tipo de brincadeira com pares que estabelecem na área da casinha.
	Jogo (simbólico, dramático, outros...)	Diz respeito às razões das crianças relativamente ao seu brincar sobre situações do jogo faz de conta e do jogo dramático e/ou outras brincadeiras.
Papel do adulto	Alguém que participa e/ou influência a brincadeira	Diz respeito às situações descritas pelas crianças em que o adulto participa na brincadeira com as crianças (mas, poderá interferir na mesma através de comentários, sugestões externas ao brincar das crianças).
	Alguém que não participa na brincadeira	Diz respeito às situações descritas pelas crianças em que o adulto não participa na brincadeira com as crianças.
	Sugestões para o adulto	Refere-se às manifestações de interesse e/ou sugestões deixadas pelas crianças acerca do papel dos adultos nas brincadeiras na área da casinha.

A leitura do quadro 9, revela quatro categorias e onze subcategorias. A primeira categoria, área da casinha, integra três subcategorias: caracterização desta sala, regras desta área e preferência das crianças por esta área (área escolhida e não escolhida). A segunda categoria diz respeito à organização do espaço e materiais, assumindo duas subcategorias: preferências das crianças pelo espaço e materiais e propostas de alterações ao espaço e materiais por parte das crianças. A terceira categoria, as brincadeiras na área, integra três subcategorias: brincar sozinho, brincar com pares e jogo (simbólico, dramático, outros...) A última categoria, papel do adulto tem em conta três subcategorias: alguém que participa e/ou influência a brincadeira, alguém que não participa na brincadeira e sugestões para o adulto.

**Quadro 10** - Análise de dados (entrevistas aos adultos): categorias e subcategorias

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição</b>
Área da casinha	Contributos desta área para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças	Diz respeito aos contributos da área da casinha para desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mencionados pelos adultos.
	Caracterização desta área da sala	Diz respeito à descrição que os adultos fazem acerca da área da casinha.
	Regras desta área	Diz respeito às regras estabelecidas na área da casinha e seu sentido para adultos e crianças.
	Preferência das crianças por esta área (área escolhida e não escolhida)	Diz respeito às preferências das crianças em escolherem, ou não, a área da casinha ou não para brincar.
Organização do espaço e materiais na área da casinha	Critérios para a organização do espaço e dos materiais	Diz respeito aos critérios mencionados pelos adultos para a organização do espaço e dos materiais (e suas características) da área da casinha.
	Propostas de alteração por parte dos adultos	Diz respeito às alterações mencionados pelos adultos sobre a área da casinha.
	Propostas de alteração por parte das crianças	Diz respeito às alterações mencionados pelas crianças e as opiniões do adulto sobre essas mesmas alterações.
	Implicações após alterações no espaço e materiais	Diz respeito às implicações mencionados pelos adultos sobre a alteração no espaço e os novos materiais colocados na área da casinha.
As Brincadeiras na área	...sozinho	Diz respeito às conceções do adulto sobre o tipo de brincadeira (individual) que as crianças estabelecem na área da casinha.
	... a pares	Diz respeito às conceções do adulto sobre o tipo de brincadeira a pares que as crianças estabelecem na área da casinha.
	... Jogo (simbólico, dramático e outros)	Diz respeito às razões dos adultos relativamente ao brincar das crianças sobre situações do jogo faz de conta e do jogo dramático e/ou outras brincadeiras.
Papel do adulto	Alguém que participa e/ou interfere na brincadeira	Diz respeito às situações descritas pelas crianças em que o adulto participa na brincadeira com as crianças.
	Alguém que não participa na brincadeira	Diz respeito às situações descritas pelas crianças em que o adulto não participa na brincadeira com as crianças (mas poderá interferir na mesma através de comentários, sugestões externas ao brincar das crianças).
	Visão das crianças acerca do papel do adulto	Diz respeito aos entendimentos dos adultos relativamente às ideias das crianças sobre o papel do adulto na brincadeira.

Os dados das entrevistas aos adultos também foram organizados em quatro categorias e catorze subcategorias: área da casinha (contributos desta área para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, caracterização desta área da sala, regras desta área e preferência das crianças por esta área (área escolhida e não escolhida)), organização dos espaços e materiais na área da casinha (critérios para a organização do espaço e dos materiais, propostas de alteração por parte dos adultos, propostas de alteração por parte das crianças e implicações após alterações no espaço e materiais), as brincadeiras na área (... sozinho, ... a pares e ... jogo (simbólico, dramático e outros)) e o papel do adulto (alguém que participa e/ou interfere na brincadeira, alguém que não participa na brincadeira e visão das crianças acerca do papel do adulto). Para a análise dos dados houve necessidade de passar por três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento de dados. A primeira etapa, “é o de organizar o material, de escolher os documentos a serem analisados, formular hipóteses (...) e elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final” (Coutinho, 2013, p. 218). A segunda etapa refere-se à exploração do material recolhido através da categorização do mesmo, que constitui em agrupar evidências de acordo com uma esquematização. A terceira etapa diz respeito ao tratamento de dados e à interpretação dos mesmos estabelecendo uma intersecção entre a teoria para suportar os dados obtidos, porque “a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação” (Bardin, 1997 & Esteves, 2006, citado Coutinho, 2013, p. 196).

### CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Tendo em conta os dados obtidos e perante o amplo campo de análises possíveis optou-se pela realização de quatro leituras: frequência de utilização por parte dos participantes da área da casinha ao longo de seis semanas; ideias do grupo de crianças a respeito da área da casinha e a perspectiva dos adultos acerca da mesma e interações e brincadeiras das crianças na área da casinha.

#### 3.1. FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ÁREA DA CASINHA

Durante as doze semanas de observação, em apenas seis semanas se verificou a utilização da área da casinha como se pode ver no quadro 11. Dezoito das 23 crianças manifestaram interesse em brincar na área da casinha, nomeadamente duas crianças de 2 anos, quatro crianças de 3 anos, cinco crianças de 4 anos e sete crianças de 5 anos. Nos dias de recolha de dados, cinco crianças nunca se dirigiram a este espaço (AM e DR de 2 anos, T de 3 anos, D de 4 anos e AT de 5 anos).

**Quadro 11** - Frequência de utilização da área da casinha pelo grupo de crianças

Dia de observação Crianças	Semana 1	Semana 2		Semana 3		Semana 4			Semana 11	Semana 12	Total
	17/10/16	24/10/16	25/10/16	31/10/16	2/11/16	7/11/16	8/11/16	9/11/16	4/01/17	9/01/17	
AM											0
DR											0
SG			X		X						2
S	X		X		X						3
AD			X								1
C	X				X					X	3
MD			X								1
MR									X	X	2
T											0
D											0
LM									X		1
LS									X	X	2
MG									X	X	2
R									X	X	2
VH	X								X		2
AT											0
AS	X		X		X				X	X	5
F		X									1
I					X						1
L		X							X		2
ME	X									X	2
MM		X							X		2
V		X									1
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	

**Legenda:**

Crianças com 2 anos

Crianças com 3 anos

Crianças com 4 anos

Crianças com 5 anos

De referir que as semanas 11 e 12 correspondem às semanas em que já havia novos objetos na área da casinha. Na semana 4, nenhuma das 23 crianças se dirigiu a este espaço da sala. A leitura dos dados permite-nos afirmar que a casinha foi frequentada mais vezes pela criança AS (5 anos), cinco vezes respetivamente. As restantes crianças que frequentaram a área da Casinha foram a SG e a S (2 anos), a AD, a C, a MD e a M (3 anos), a LM, a LS, a MG, o R e o VH (4 anos), o F, o I, o L, a ME, o MM e o V (5 anos).

Fazendo uma leitura dos dados por faixa etária, as crianças de 3 anos (AD, MD), a criança de 4 anos (LS), e as crianças de 5 anos (F, I e V) apresentaram-se uma única vez à área da casinha. No que diz respeito às crianças com cinco anos de idade, existem crianças que a frequentaram uma e duas vezes e uma outra criança frequentou cinco vezes.

Os dados das semanas 11 e 12 revelam um aumento acentuado de frequência das crianças, pelo que inferimos que os novos objetos terão incentivado as crianças a se dirigirem com mais frequência a esta área. A maioria das crianças frequentou esta área nos dias 4/01/2017 e 9/01/2017, portanto, dezasseis das 23 crianças frequentaram este espaço nestes dois dias. De acordo com Garvey, (1992, p.66) os objetos novos “desencadeiam numa criança uma série de explorações e contactos com vista à compreensão do mesmo: o que conduz a uma conceção mais madura das propriedades do mundo físico (forma, textura e tamanho).” Os novos objetos que foram introduzidos na área da casinha foram: uma máquina de lavar roupa; um aspirador; um conjunto de panelas; um micro-ondas/forno; três conjuntos de pratos e chávenas; um avental; livro de receitas; uma torradeira; uma balança e um regador.

Com a análise da frequência das crianças nesta área e com a evidência de que o acrescento de materiais parece ter influenciado a procura da mesma para brincar, tornou-se importante escutar as ideias das crianças sobre a área da casinha.

### 3.2. AS PERSPETIVAS DAS CRIANÇAS SOBRE A ÁREA DA CASINHA

Para perceber as conceções das crianças acerca da área da casinha, realizaram-se entrevistas às 22 crianças<sup>9</sup> em estudo (ver anexo XX). Como se pode observar no quadro 12, as crianças manifestaram a sua opinião fazendo referência às quatro categorias definidas: área da casinha (43 evidências), organização do espaço e dos materiais (36 evidências), as brincadeiras na área (31 evidências) e papel do adulto na mesma (29 evidências). Ao dar voz às crianças, mostra-se como “(...) as crianças são competentes para descreverem e interpretarem o que se passa nos contextos educacionais e que, por isso, é muito importante aproveitar essa competência para a sua educação escolar e cívica” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 57).

---

<sup>9</sup> A criança D, ausentou-se durante semanas seguidas, pelo qual não participou na entrevista.

**Quadro 12** - Perspetivas das 22 crianças acerca da área da casinha, as interações e o papel do adulto

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Total por subcategoria</b>	<b>Total de evidências por categoria</b>
<b>Área da Casinha</b>	Caracterização desta área	18	43
	Regras desta área	3	
	Preferência das crianças por esta área	22	
<b>Organização do espaço e dos materiais</b>	Preferências das crianças pelo espaço e materiais	18	36
	Propostas de alterações ao espaço e materiais por parte das crianças	18	
<b>As Brincadeiras na área</b>	Brincar sozinho	2	31
	Brincar com pares	20	
	Jogo (simbólico, dramático, outros...)	9	
<b>Papel do adulto</b>	Alguém que participa e/ou influencia a brincadeira	7	29
	Alguém que não participa na brincadeira	12	
	Sugestões para o adulto	10	
<b>Total</b>		139	139

Relativamente à categoria área da casinha, as crianças trouxeram dados para a caracterização desta área (18 evidências), fizeram referência às regras existentes (3 evidências) e, revelaram as razões das suas preferências por esta área (22 evidências).

As crianças caracterizaram a área da casinha com consciência dos materiais aí presentes, mencionamos de forma pormenorizada (excerto 1). Segundo Oliveira-Formosinho (2008, p. 70), as crianças “percebem, descrevem e analisam, interpretam o contexto da sala de atividades”. Para além disso, nesta caracterização as crianças deram conta de um espaço cercado pelo "muro" (excerto 2) referindo-se à vedação em redor da casinha e de um espaço em que, para entrar, é preciso baixar-se (excerto 3). MG chamou à atenção de que a porta é pequena e ME mostrou fisicamente à investigadora como é para entrar, encolhendo significativamente os ombros como mostra o excerto 3.

<p><b>Excerto 1 - As crianças I, L e LM a descreverem os materiais da área da casinha:</b>  <b>I:</b> “Já há cama. Berços. Passar a ferro”.  <b>L:</b> “Há mesas, bancos, cozinha”.  <b>LM:</b> “Há bebés” (anexo XX)</p>	<p><b>Excerto 2 - A criança AT a descrever a área da casinha:</b>  <b>AT:</b> “Os adultos tinham de saltar pelo muro.” (anexo XX)</p>	<p><b>Excerto 3 - As crianças MG e ME a caracterizarem o espaço:</b>  <b>MG:</b> “Sim, a porta é muito baixa.”  <b>ME:</b> “Sim, é preciso encolher-se muito (Encolhe os ombros).” (anexo XX)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Relativamente às regras desta área, três das 22 crianças fizeram referência ao número máximo de crianças que podem estar neste espaço - cinco (excerto 4). Todavia, MG e F parecem criticar a regra, não encontrando sentido nela (excerto 5).

<p><b>Excerto 4 - A criança MM refere a regra da área da casinha:</b>  <b>MM:</b> “Só dá <i>pa</i> (para) cinco meninos (mostrando a mão, representando o número cinco).” (anexo XX)</p>	<p><b>Excerto 5 - As crianças F, MM mencionam as regras do espaço:</b>  <b>F:</b> “Mas também só podem estar cinco na casinha.”  <b>MG:</b> “A casinha é pequena, porque só cabe cinco meninos.” (anexo XX)</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Na tentativa de compreender as preferências das crianças por esta área, verificou-se que as vinte e duas evidências nesta subcategoria correspondem uma a cada criança. Ou seja, todas elas responderam a esta questão. As suas respostas revelam que escolhem esta área devido aos brinquedos (“Porque tem muitos

brinquedos”, refere **AT** - anexo XX e porque gostam de brincar (**V**: “Sim, porque gosto de brincar”- anexo XX.)

Analisando a categoria organização do espaço e dos materiais (quadro 12), vemos que as crianças referiram as suas preferências pelo espaço e materiais (18 evidências) e sugeriram propostas de alteração a esse espaço e materiais (18 evidências).

Relativamente ao primeiro aspeto, é notório que as crianças revelaram gostar do espaço (como refere T ao dizer: “Sim (responde e simultâneo que a criança A). Porque sim, eu gosto da janela e da porta” - anexo XX, e também dos materiais (como refere LM: “Sim, *poque* (porque) temos muitas coisas na casinha, Pa *faxer* (fazer) comida das bebés (cruza os braços)” - anexo XX. Para Hohmann e Weikart (1997), defendem que as crianças sabem quais os materiais e os objetos que estão disponíveis e onde os encontrar e que haver objetos e materiais que motivem as crianças é determinante para aprendizagem ativa. Conhecendo os objetos e materiais existentes na área da casinha terá permitido às crianças pensar em propostas de introdução de novos materiais nesta área: panelas, regador, máquina de lavar roupa (excerto 6), pratos e chávenas, livros de receitas, balança (excerto 7) micro-ondas/ forno, aspirador, avental, e uma torradeira. Escutando a voz da criança, todos estes materiais foram introduzidos nas semanas 11 e 12 (4 e 9 de janeiro de 2017).

<b>Excerto 6 - Proposta da criança V relativamente ao material:</b> <b>V:</b> “Uma máquina da roupa, para pôr lá dentro” (anexo XX)	<b>Excerto 7 - Proposta da criança F relativamente ao material:</b> <b>F:</b> “Já sei. Muitos livros de receitas sobre bolos e uma balança para medir” (anexo XX)
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

É curioso verificar que apesar do aumento da frequência por parte das crianças a essa área (ver quadro 11), algumas das crianças que deram sugestões de novos materiais, não se dirigiram a essa área nessa semana (concretamente as crianças V e F). Além disso, é também interessante verificar que houve cinco crianças que não sugeriram ter materiais novos na área da casinha, argumentando que já haviam um excesso de materiais (excertos 8 e 9).

<b>Excerto 8 - Proposta da criança R relativamente ao material:</b> <b>R:</b> “Hhhmmm... Nada, temos muita coisa” (anexo XX)	<b>Excerto 9 - Proposta da criança MR relativamente ao material:</b> <b>MR:</b> “Não sei, temos muita coisa.” (anexo XX)
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Houve mais propostas ao nível dos materiais a acrescentar do que ao nível do espaço. Contudo, ainda assim, a criança I referiu que gostava que a casinha fosse para onde estava a área do tapete (excerto 10) e F referiu que gostava de retirar o "muro" (excerto 11), inferindo-se que a vedação seja sentida como limitadora na visão desta criança.

<p><b>Excerto 10 - Proposta de alteração do espaço da criança I:</b>  <b>I:</b> “A casinha podia ficar onde os meninos estão lá nas almofadas (refere-se a área do tapete)” (anexo XX)</p>	<p><b>Excerto 11 - Proposta de alteração ao espaço da criança F:</b>  <b>F:</b> “Tirávamos o muro à volta da casinha” (anexo XX)</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Continuando a leitura do quadro 12, vemos que na categoria brincadeiras da área da casinha, as crianças valorizaram significativamente o brincar com os seus pares (20 evidências) ao invés do brincar sozinho (2 evidências) e ainda fizeram referência, com nove evidências, a diferentes tipos de jogo (simbólico, dramático e outros) que lá realizavam.

Os excertos 12 e 13 revelam que a maioria das crianças gostava de brincar com os seus amigos. Ao brincar em conjunto, as crianças desenvolvem “habilidades de resolução de problemas e adquirem a compreensão de perspetivas das outras crianças” (Parten, 1932, cit, Papalia, Olds & Feldman, 2013, p. 299). Contudo, no excerto 13, não fica claro se a criança T manifesta essa intenção ou se é algo que já ocorreu num período fora do período da recolha de dados. A recolha de dados realizada (quadro 11) mostra que T nunca se dirigiu à área da casinha.

<p><b>Excerto 12 - A criança C valoriza o brincar com pares:</b>  <b>C:</b> “Com os meus amigos brinco na casinha.” (anexo XX)</p>	<p><b>Excerto 13 - A criança T valoriza o brincar com pares:</b>  <b>T:</b> “Aaahhh... Eu queo (<i>quero</i>) brincar com o Duarte na casinha. E também com a AS, porque (<i>porque</i>) gosto de brincar.” (anexo XX)</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Por sua vez, duas crianças valorizaram o brincar sozinho na área da casinha, como referiram as crianças MR “Sozinha, porque eu só brinco sozinha” - anexo XX e S “Sozinha, *poque* (porque) sim” - anexo XIX. Como a S tem 2 anos e a M tem 3 anos, talvez ambas se encontrem na fase da brincadeira individual - as crianças mais novas começam por brincar sozinhas (Parten, 1932, citado por Papalia & Feldman, 2013).

Ao nível dos jogos (simbólico, dramático, outros...) as crianças disseram que jogavam às escondidas, aos polícias, aos professores, aos cozinheiros, e outras crianças referiram que jogavam às mães e aos pais (excertos 14 e 15). No entanto, nenhuma destas brincadeiras se verificou no período da recolha de dados. AT disse que jogavas às escondidas, porém, esta criança nunca se dirigiu à área da casinha (quadro 11). Estas evidências parecem ir ao encontro do que defendem o documento do Ministério de Educação (2016), no qual se refere que as crianças assumem papéis sociais que lhe são próximas e familiares para representar situações imaginárias ou “reais”, expressando as suas ideias e pensamentos.

<p><b>Excerto 14 - A criança AT joga às escondidas na casinha:</b>  <b>AT:</b> “e jogo às escondidas”  <b>Vânia:</b> “Brincas às escondidas?”  <b>AT:</b> “Sim, aqui atrás, ou debaixo da mesa, ou aqui de lado” (anexo XX)</p>	<p><b>Excerto 15 - A criança AS valoriza o jogo simbólico:</b>  <b>AS:</b> “Jogamos às mães e aos pais e damos comer aos bebés” (...)  <b>Vânia:</b> “Como se joga às mães e aos pais? Consegues dizer à Vânia?”  <b>AS:</b> “Depois dá-se comer aos bebés, depois deita-se os bebés. E depois dá-se a papá aos bebés, depois muda-se a fralda e depois deita-se” (anexo XX)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Finalmente, no que respeita ao papel do adulto perante o brincar das crianças na casinha (quadro 12), as crianças referiram que o mesmo participa e/ou influência a brincadeira (7 evidências) mas que o mesmo não participa na brincadeira (12 evidências). Nesta continuidade, dão ainda sugestões aos adultos de qual deverá ser o seu papel nessa área (10 evidências).

Através dos excertos 16, 17 e 18 podemos inferir que no que respeita à *participação e/ou influência do adulto a brincadeira*, a maioria dos adultos acaba por não participar autenticamente no brincar das crianças, mas apenas interferir externamente nele. A participação do adulto nesses momentos é, segundo a perspectiva das crianças, de regulação e manutenção da ordem (quando elas fazem muito barulho, quando há materiais desarrumados na área e quando é hora de arrumar), como se pode ver nos excertos 18, 19 e 20. Apenas há evidências da participação de um dos adultos nesse brincar. A criança F mencionou que a estudante-investigadora brinca na casinha (excerto 19). Embora o F apenas se tenha dirigido uma vez à área da casinha (ver quadro 11) poderá ter visto a estudante-investigadora a brincar com outras crianças na casinha, em outros momentos.

<p><b>Excerto 16 - A conceção da criança L sobre o adulto que participa na brincadeira:</b>  <b>L:</b> “Dizem <i>pa</i> (para) não desarrumarmos a casinha, quando está tudo espalhado.” (anexo XX)</p>	<p><b>Excerto 17 - A conceção da criança T sobre o adulto que participa na brincadeira:</b>  <b>T:</b> “Para <i>aumar</i> (arrumar) (mexendo na orelha em simultâneo).” (anexo XX)</p>
<p><b>Excerto 18 - A conceção da criança AT sobre o adulto que participa na brincadeira:</b>  <b>AT:</b> “Para não fazer barulho (o A olha para a Vânia).” (anexo XX)</p>	<p><b>Excerto 19 - A conceção da criança F sobre o adulto que participa na brincadeira:</b>  <b>F:</b> “Agora tu brincas (refere-se à Vânia) tu brincas. Tu és uma adulta.” (anexo XX)</p>

Nesta continuidade, doze crianças mencionaram que o adulto *não participa na brincadeira*, porque, como referiu F, o adulto está ocupado a *trabalhar muito* (excerto 20), tem em mãos outras tarefas que parecem ser mais importantes. Como refere a criança I (excerto 21), elas (os adultos) depois irão chamar as crianças para fazer outras coisas, porque “elas é que mandam”.

<p><b>Excerto 20 - A conceção da criança I sobre o adulto que não participa na brincadeira:</b>  <b>I:</b> “Dizem que nós vamos fazer pinturas. Tem de ser um de cada vez. Elas é que mandam. (O que I quer dizer: muitas das vezes, o adulto chama as crianças para fazer a proposta educativa enquanto decorre a brincadeira livre).” (anexo XX)</p>	<p><b>Excerto 21 - A conceção da criança F sobre o adulto que não participa na brincadeira:</b>  <b>F:</b> “Eles não brincam connosco. Estão muito ocupados a trabalhar, sempre a trabalhar.” (anexo XX)</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Dez das 22 crianças responderam que gostavam que o adulto brincasse com elas (excerto 22). Parece que as crianças gostavam de estabelecer situações de jogo com os adultos, mas as crianças MG e ME alertaram para o facto da organização do espaço não ser favorável para os adultos brincarem, porque eles “são *grandes*” (excerto 23). E, por esta razão, quando AT disse que não havia sugestões a dar aos adultos porque eles “não cabem na porta” (excerto 24). Face a esta evidência, podemos inferir que a criança AT, considerou que o adulto não brinca nesta área, porque a porta é pequena para o adulto. A

criança T referiu que gostava que o adulto brincasse na área da casinha, tal como brincava na área dos jogos (excerto 25). Isto significará que a área da casinha parece não estar acessível ao adulto como a área dos jogos. De acordo com Hohmann e Weikart (1997, p. 162), para o adulto apoiar as brincadeiras das crianças, é necessário “(...) que todas as áreas sejam acessíveis aos adultos e às crianças. Isto quer dizer que haverá lugar para adultos observarem e confortavelmente participarem nas brincadeiras das crianças ao nível físico destas.”

<p><b>Excerto 22 - Sugestão da criança AS deixada aos adultos:</b>  <b>AS:</b> “Eu gostava que jogassem aos pais e às mães, assim brincavam connosco.” (anexo XX)</p>	<p><b>Excerto 23 - Sugestões das crianças ME e MG deixadas aos adultos:</b>  <b>ME:</b> “Que brincassem. Mas eles não podem, porque são muito grandes (Rindo-se).”  <b>MG:</b> “Siiim, pois são (risos).”  <b>ME:</b> “Sim, para fazerem de mães e nós eramos as irmãs mais velhas e os bebés.” (anexo XX)</p>
<p><b>Excerto 24 - Sugestão da criança AT deixada aos adultos:</b>  <b>AT:</b> “Nada, não cabem na porta da casinha (aponta para a fotografia).” (anexo XX)</p>	<p><b>Excerto 25 - Sugestão da criança T deixada aos adultos:</b>  <b>T:</b> “Bincar (brincar) como nos jogos” (anexo XX)</p>

Depois de já termos escutado a voz das crianças, no ponto seguinte analisaremos as perspetivas dos adultos acerca da área da casinha.

### 3.3. AS PERSPETIVAS DOS ADULTOS SOBRE A ÁREA DA CASINHA

Neste ponto analisaram-se as vozes dos adultos (educadora, assistente operacional e colega estagiária) acerca da área da casinha. Como se pode observar no quadro 13, os adultos manifestaram a sua opinião fazendo referência às quatro categorias definidas: área da casinha (12 evidências), organização do espaço e dos materiais (12 evidências), as brincadeiras na área (8 evidências) e o papel do adulto na mesma (8 evidências).

**Quadro 13 - Perspetivas dos adultos acerca da área da casinha, as interações e o seu papel**

Categorias	Subcategorias	Total de evidências por subcategoria	Total de evidências por categoria
Área da Casinha	Contributos desta área para o desenvolvimento e aprendizagem da criança	3	12
	Caracterização da área da sala	3	
	Regras desta área	3	
	Preferência das crianças por esta área	3	
Organização do espaço e dos materiais	Critérios para a organização do espaço e dos materiais	3	12
	Propostas de alterações por parte dos adultos	3	
	Propostas de alterações por parte das crianças	3	
	Implicações após alterações no espaço e materiais	3	
As Brincadeiras na área	Brincar sozinho	2	8
	Brincar a pares	3	
	Jogo (simbólico, dramático, outros...)	3	
Papel do adulto	Alguém que participa e/ou interfere na brincadeira	2	8
	Alguém que não participa na brincadeira	3	
	Visão das crianças acerca do papel do adulto	3	
<b>Total</b>		<b>40</b>	<b>40</b>

Relativamente à categoria área da casinha, verifica-se que os adultos fizeram referência aos contributos desta área para o desenvolvimento e aprendizagem da criança (3 evidências), caracterizaram a mesma (3 evidências), falaram sobre as suas regras (3 evidências) e, ainda, analisaram a preferência das crianças por esta área (3 evidências).

Todos os adultos referiram que esta área era indispensável numa sala de educação pré-escolar porque, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Defenderam que esta área promovia a vivência de situações diversificadas de jogo simbólico e/ou dramático, o que levava as crianças a desenvolver competências a nível social, nível cognitivo (excertos 26, 27 e 28). Como defendem Hohmann e Weikart (1997, p. 188) a área da casinha permite que as crianças tenham “oportunidades de trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos uma das outras.”

<b>Excerto 26 - Contributos da área da casinha para o adulto E:</b> E: “É importante, para a imaginação [...] a nível de regras, momento lúdico, principalmente das vivências que vêm de casa ou não.” (anexo XXI)	<b>Excerto 27 - Contributos da área da casinha para o adulto L:</b> L: “acho que os obriga a ter um bocadinho de organização em questão de arrumar a casinha, brincarem com as bonecas, criar personagens” (anexo XXI)
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Excerto 28 - Contributos da área da casinha para o adulto J:</b> J: “É aqui que fazem a brincadeira <i>faz-de-conta</i> e não só representam situações reais que vêm no dia-a-dias, mas também dão asas à sua imaginação, à criatividade, desenvolvem competências principalmente a nível social e criatividade” [...] Geram as opiniões uns dos outros, aprendem a respeitar-se mutuamente, porque têm de partilhar o espaço (anexo XXI)
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A caracterização que os adultos fizeram desta área da casinha foi idêntica às das crianças, porque descreveram as características do espaço e dos materiais. Todavia, entre os adultos identificaram-se perspectivas diferentes. Para E e L, a casinha em termos de espaço e materiais, estava com os materiais característicos e em quantidade suficiente (excertos 29 e 30) corroborando Hohmann e Weikart (1997). Por sua vez, o adulto J, referiu que dentro desse espaço existiam várias subáreas, aproximadas da realidade, mas ao mesmo tempo, faz alusão à ideia de ser um espaço estereotipado (excerto 31). De acordo com os autores supracitados, os materiais devem refletir aquilo que as crianças vêm ser usado pelos seus familiares, ou seja, que estes têm uma função ilustrativa da vida familiar da criança (*ibidem*, 1997).

<b>Excerto 29 - Caracterização da área da casinha para o adulto E:</b> E: “A casinha desta sala é constituída por cozinha e um quarto, que já tem uma cama que não tinha... <i>ahh</i> e tem os utensílios necessários, não tem todos mas têm os utensílios necessários.” (anexo XXI)	<b>Excerto 30 - Caracterização da área da casinha para o adulto L:</b> L: “Acho que este espaço é característico da Casinha.” (anexo XXI)
<b>Excerto 31 - Caracterização da área da casinha para o adulto J:</b> J: “temos várias áreas: a área da cozinha, a área da refeição, a área do quarto e a área de passar a ferro [...] é de grandes dimensões, está equipada com vários materiais que representam a realidade, ou seja, o fogão, o lava-loiça e a mesa. [...] “A casa é estereotipada (tem a janela, a porta, a chaminé) e cria um impacto visual, ou seja, ali é mesmo a Casinha [...]” (anexo XXI)	

O ponto de vista dos adultos em relação às *regras da área* é centrado sobretudo no número máximo de crianças e na vedação. Relativamente ao número máximo de elementos nesta área, o adulto E considerou que era importante esta regra, para poder potenciar a interação entre as crianças. Se fossem menos crianças isso poderia não acontecer (excerto 32). Se fossem mais crianças, poderia suscitar confusão, como referiu L (excerto 33). O adulto J manifestou compreender as razões da existência da regra de um número máximo de crianças a frequentarem a área da casinha, mas revelou ter dúvidas quanto a esta opção (excerto 34).

<p><b>Excerto 32 - A importância de existirem regras na área da casinha para o adulto E:</b>  <b>E:</b> “Temos de estipular o limite de acordo com o espaço que temos, podemos pôr quatro ou cinco, porque se forem dois ou três não vão brincar nem interagir entre eles. E nós queremos que haja interação entre eles.” (anexo XXI)</p>	<p><b>Excerto 33 - A importância de existirem regras na área da casinha para o adulto L:</b>  <b>L:</b> “Acho bem, porque se forem muitas acabam por se atrapalhar umas às outras e já não brincam. Acho que cinco crianças é um número suficiente.” (anexo XXI)</p>
<p><b>Excerto 34 - Caracterização da área da casinha para o adulto J:</b>  <b>J:</b> “Por um lado, eu compreendo a restrição do número (das cinco crianças na Casinha), porque é um grupo constituído por vinte e quatro crianças. Se fossem as vinte e quatro crianças para lá, o espaço era reduzido. Não sei se eu fazia a restrição, eu compreendo o porquê, porque depois era muita confusão.” (anexo XXI)</p>	

Em relação à vedação em redor da área da casinha, as evidências revelaram não ser permitido que os objetos da área da casinha circulassem pelas outras áreas da sala. Como referiu E: “Contribui da maneira que as coisas não possam sair e andarem a circular pela sala” (anexo XXI). Por outro lado, para L era importante ter algo fixo para marcar as diferentes áreas (excerto 35). Para o adulto J, parece que a vedação era vista como um bloqueio (excerto 36).

<p><b>Excerto 35 - A importância de existir a vedação em redor da casinha para o adulto L:</b>  <b>L:</b> “Acho que limita como se faz numa casa, a cerca é tipo uma parede, tem uma porta, automaticamente entre a porta é a entrada da casa. Sim é uma mais valia ter a vedação para marcar o perímetro da Casinha.” (anexo XXI)</p>	<p><b>Excerto 36 - A importância de existir a vedação em redor da casinha para o adulto J:</b>  <b>J:</b> “A vedação faz um impacto visual, que até para nós (adultos), vemos ali aquela barreira, quanto mais para uma criança. Para as crianças de três anos, aquela barreira é da altura deles e cria ali um obstáculo físico para eles nem sequer se aproximarem.” (anexo XXI)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

No que diz respeito à subcategoria preferências das crianças por esta área, o adulto E referiu que “este é o primeiro grupo de crianças que não é tão recetivo à Casinha” (anexo XXI). O adulto L, abordou os interesses diferenciados das crianças: ora optam por brincar na área da casinha, ora optam por brincar noutras área, como a área dos jogos (excerto 37). Por outro lado, o adulto J referiu que o grupo de crianças manifestava mais interesse na área dos jogos do que na área da Casinha (excerto 38).

<p><b>Excerto 37 - Preferências desta área das crianças para o adulto L:</b>  <b>L:</b> “Há momentos em que eles gostam mais da Casinha, outros que não. Acho que isso é normal. Eles às vezes viram-se mais para os jogos do que para a Casinha, há alturas em que acontece o contrário. Vocês perceberam isso, porque houve um tempo em que ninguém ia à Casinha.” (anexo XXI)</p>	<p><b>Excerto 38 - Preferências desta área das crianças para o adulto J:</b>  <b>J:</b> “Lá está, este grupo não é um grupo de crianças que parece que a área da Casinha demonstre, ou não lhes diz grande coisa. Eles dão mais importância aos jogos exploratórios de puzzles, peças de encaixe e de legos e outros jogos que temos na sala do que propriamente a área da Casinha.” (anexo XXI)</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ao nível da categoria Organização do espaço e dos materiais (quadro 13), os adultos referiram critérios para a sua organização (3 evidências), referiram se tinham ou não propostas de alteração ao mesmo (3 evidências), manifestaram-se relativamente às propostas de alterações sugeridas pelas crianças (3 evidências) e, ainda, perspetivaram as implicações ocorridas após alterações no espaço e materiais (3 evidências).

Todos os adultos consideram que era preciso existir um espaço amplo para que as crianças possam circular e um espaço que possua diferentes áreas (anexo XXI). Em termos de materiais, os adultos referiram que os mesmos têm de ter fácil manuseamento, ser não quebráveis e apropriados, ser interessantes e estimulantes para as crianças (excerto 39). Apenas o adulto J referiu ser importante que os materiais fossem semelhantes aos objetos reais, permitindo um contacto próximo entre o fictício e o real (excerto 40). As crianças “preferem materiais “a sério”, porque provavelmente vêm os adultos em casa usarem colheres, pratos, e é um impulso para imitar as ações dos adultos é muito forte” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 189).

<p><b>Excerto 39 - Critérios para a organização do espaço e materiais para os adultos E e L:</b>  <b>E:</b> “Ahh... Garantir que o espaço seja mais ou menos grande, porque para lá vão muitos, porque na Casinha temos a cozinha, o quarto, que são as áreas fundamentais e por isso tem de ter espaço. E depois é os utensílios necessários que fazem parte da casinha”  <b>L:</b> “Um espaço suficiente para as crianças.” “Materiais que não sejam perigosos, que sejam apelativos e que sejam fáceis de manusear para as crianças.” (anexo XXI)</p>	<p><b>Excerto 40 - Preferências desta área das crianças para o adulto J:</b>  <b>J:</b> “Acho que sim são interessantes, porque têm as representações semelhantes à realidade.” (anexo XXI)</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ao nível das propostas de alteração dos espaços e materiais, os adultos E e L, não fizeram qualquer alteração (porque já haviam feito algumas). A flexibilidade é uma das características da organização do espaço/materiais - fazer mudanças na organização do espaço e dos materiais ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças (Silva *et al.*, 2016). Neste caso, os adultos E e L, não manifestaram necessidade de reorganizar o espaço/materiais. O adulto J referiu que as alterações que fazia passavam por retirar a vedação e acrescentar mais duas cadeiras **J:** “Acho que tirava as vedações porque isso restringe bastante, mas, eu compreendo a razão porque é que elas lá estão. [...] “(...) se calhar como há restrição dos cinco e apenas há três cadeiras na mesa. Eu se calhar colocava mais duas cadeiras [...]” (anexo XXI).

Relativamente às propostas de alteração por parte das crianças, todos os adultos consideraram interessantes as propostas das crianças para a área da casinha. Contudo, apesar de ter em consideração as ideias das crianças, o adulto E referiu que o regador não poderia ser colocado porque poderia causar problemas (excerto 41).

**Excerto 41 - Conceção do adulto E sobre as propostas de alterações por parte das crianças:**

**E:** “Nós temos sempre em atenção as ideias das crianças. Um micro-ondas, é uma coisa que eles estão habituados a ter em casa certo? E nas brincadeiras deles e por acaso não arranjei. O regador não porque tem um problema de eles irem à casa de banho e encher de água. (anexo XXI)

Ao refletirem acerca das implicações ocorridas após alterações no espaço e materiais, os adultos E e L mencionaram a possibilidade de se vir a verificar uma maior recetividade por parte das crianças a essa área (excertos 42, 43). O adulto J não se manifestou referindo “não sei” à questão colocada (excerto 44).

**Excerto 42 - Implicações ocorridas em termos de espaço e materiais para o adulto E:**

**E:** “Neste momento já noto que há mais participação com a introdução dos novos objetos, há mais frequência. (anexo XXI)

**Excerto 43 - Implicações ocorridas em termos de espaço e materiais para o adulto L:**

**L:** “Ao princípio as crianças vão frequentar a Casinha, é novidade. Assim que colocares o micro-ondas, o regador eles automaticamente querem ir todos para lá, porque querem brincar, querem a novidade. Uma vez que passou a novidade, a frequência vai ser igual.” (anexo XXI)

**Excerto 44 - Implicações ocorridas em termos de espaço e materiais para o adulto J:**

**J:** “Não sei se eles se vão aperceber logo, como eles não vão muito para a Casinha, quando eles brincam nas outras áreas, raramente olham para a Casinha. Portanto, eu não sei. Só se algum fosse para lá e descobrisse, não sei se os outros se apercebiam da mudança. É muito difícil responder, porque nós não sabemos bem a razão de não irem para esta área.” (anexo XXI)

Relativamente às brincadeiras na área (quadro 13), os adultos referiram-se ao brincar sozinho (2 evidências), ao brincar com pares (3 evidências), e ainda, ao jogo (simbólico, dramático, outros...) (3 evidências), com perspetivas diferentes. O brincar sozinho é natural em todas as crianças de qualquer idade (Spodek & Saracho, 1998). O brincar entre pares é o brincar conjunto com outras crianças, em que falam sobre as suas brincadeiras e partilham os materiais (Parten, 1932, citado por Papalia & Feldman, 2013). O jogo (simbólico e dramático) “a criança brinca em função de algum objetivo- representar papéis e dramatizar situações” (*ibidem*, p. 298).

Os adultos E e L consideraram que, na área da casinha, as crianças valorizavam o brincar entre pares, e que este tipo de interação era a mais frequente neste espaço (excerto 45). Por outro lado, o adulto J referiu que as crianças que frequentavam este espaço brincavam sozinhas, de forma isolada, não estabelecendo interação entre si (excerto 46).

**Excerto 45 - A brincar com pares para os adultos E e L:**

**L:**

**E:** “Eles brincam mais em conjunto.” (anexo XXI)

**L:** “Brincam uns com os outros.” (anexo XXI)

**Excerto 46 - A brincar sozinho para o adulto J:**

**J:** “A verdade é que eles são muito isolados quando vão brincar para a Casinha, não há muita interação” (anexo XXI)

No que respeito aos tipos de jogos que as crianças faziam na área da casinha, os adultos E e L mencionaram que as crianças criavam situações de jogo simbólico e dramático “**E:** pois um faz de mãe, outro faz de pai.” - anexo XXI; “**L:** Vão crianças com diferentes idades e representam o “pai” e a “mãe”, em geral é o que eles fazem. O jogo do pai-mãe e filho.” - anexo XX. Porém, nenhuma dessas situações se verificou durante o período da recolha de dados. O adulto J referiu “quando há interação é só com as crianças mais velhas” - anexo XXI.

Finalmente, no que respeita ao papel do adulto (quadro 13), os adultos referiram-se como alguém que participava e/ou interferia na brincadeira (2 evidências), como alguém que não participava na brincadeira (3 evidências). Comentam, ainda, a visão das crianças acerca do papel do adulto (3 evidências).

Os adultos referiram que participavam na brincadeira maioritariamente na gestão de conflitos - para a resolver problemas, por exemplo, quando duas crianças queriam o mesmo objeto (excerto 47). L referiu, inclusive, que a única vez que participou no brincar das crianças foi quando uma a chamou e a questionou se queria beber um chá (excerto 48). O adulto J referiu que “Nunca fui brincar para a casinha área da casinha brincar com eles” - anexo XXI.

<p><b>Excerto 47 - O papel do adulto participativo na brincadeira para o adulto E:</b>  <b>E:</b> “Ai já, já... A gente tem de intervir, porque um quer o tacho o outro também...” (anexo XXI)</p>	<p><b>Excerto 48 - O papel do adulto participativo na brincadeira para o adulto L:</b>  <b>L:</b> “Francamente... Sim, uma vez que me fizeram o chá...”  <b>Vânia:</b> “Foi a única vez?”  <b>L:</b> “Sim chamaram-me.” (anexo XXI)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Os adultos assumiram não participar nas brincadeiras com as crianças, justificando essa postura por não quererem interferir e influenciar a brincadeira (excerto 49). Os adultos podem assumir-se como “observadores” e podem avaliar o potencial pedagógico das brincadeiras, sem interferir na brincadeira (Spodek & Saracho,1998). Podem também participar na brincadeira, desde que a estimulem e façam evoluir a mesma (*ibidem*,1998).

<p><b>Excerto 49 - O papel do adulto não participativo na brincadeira para o adulto E:</b>  <b>E:</b> “É assim eu não brinco, porque eu não gosto de interferir nas atividades deles, para que eles possam alargar e serem eles a dar <i>asas</i> à imaginação.” (anexo XXI)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Por fim, quando confrontados com as *visões das crianças acerca do papel do adulto*, os adultos concordaram com as crianças, quando elas revelaram que os adultos não brincavam com elas, revelando como justificação “as restantes crianças na sala”, “os trabalhos para fazer”, “a autonomia das crianças” (excertos 50 e 51).

<p><b>Excerto 50 - O papel do adulto não participativo na brincadeira para o adulto E:</b>  <b>E:</b> “Se calhar, do ponto de vista deles acham que é importante, mas por outro lado, eles também têm de saber organizar-se entre eles.” (anexo XXI)</p>	<p><b>Excerto 51 - O papel do adulto não participativo na brincadeira para o adulto L:</b>  <b>L:</b> “Que têm razão, mas não podemos esquecer que há crianças que também estão pela sala e é preciso tomar conta delas para estarmos a prepará-los, ocupá-los. São vinte e quatro criança não é fácil gerir e o tempo em que eles brincam, os adultos estão ocupados a fazer os trabalhos.” (anexo XXI)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 3.4. AS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NA ÁREA DA CASINHA

Procurando identificar e caracterizar o tipo de interações e de brincadeiras estabelecidas na área da casinha, no quadro 14 mostraram-se as interações realizadas neste espaço por faixa etária (anexos X, XI, XII, XIII).

**Quadro 14** - Número de evidências por tipo de interação e por faixa etária

	Interação com objetos	Interação entre crianças		Interação com adultos		Total
	Interação criança-objeto	Interação criança-objeto-criança	Interação criança-criança	Interação criança-objeto-adulto	Interação criança-adulto	
2 anos	20	3	0	0	0	23
3 anos	21	4	0	1	0	26
4 anos	16	9	0	2	0	27
5 anos	24	23	1	3	0	51
Total	81	39	1	6	0	127
		40		6		

Através da leitura do quadro 14, podemos constatar um total de 127 interações, 81 através da interação com objetos, 40 através das interações entre crianças e 7 através das interações com adultos. Esta leitura permite-nos perceber que a participação e envolvimento do adulto nas brincadeiras foi bastante reduzida, quando comparado ao número de interações estabelecidas entre objetos e entre as crianças.

No quadro 14, podemos verificar que as interações com outras crianças e com os adultos ocorrem principalmente com os objetos envolvidos. Das 40 evidências registadas na interação entre crianças, 39 tiveram o objeto como mediador. Das 6 evidências da interação com adultos, 6 envolveram objeto. Neste sentido, pode-se afirmar que os objetos foram um meio para proporcionar a interação social com pares e adultos (Garvey, 1992).

Ainda no que diz respeito a *interação com objetos*, foi possível dar conta que os novos objetos introduzidos na área da casinha nos 2 dias (4/ 01/2017 e 9/01/2017 - quadro 11) foram utilizados e explorados pelas crianças durante as suas brincadeiras, exceto as crianças de 2 anos. As transcrições de vídeos e notas de campo (anexo IX), evidenciam que os novos objetos influenciaram as brincadeiras das crianças, uma vez que estas construíram a sua brincadeira recorrendo aos mesmos (excerto 52).

**Excerto 52 - A criança C a explorar o novo objeto:**  
“A C agarrou na torradeira, manipulou-a, carregou na alavanca para baixo e depois carregou no botão e a torrada saltou para o chão. (anexo XI)”

Também as crianças mais velhas começaram a explorar os novos objetos (excerto 53). De acordo com Garvey (1992), perante objetos novos, e independentemente da idade, as crianças têm tendência para explorar, manipulando-os com o intuito de os conhecer.

**Excerto 53 - A criança AS a explorar o novo objeto:**  
“a AS a circulando pelo espaço, usando a taça na mão esquerda e com a outra mão leva o aspirador, em que esta se ajoelhou no chão e usou o cano do aspirador, usando o cano para fazer movimentos para a frente e para trás (anexo XIII)”

### 3.4.1. AS INTERAÇÕES DE S, C, MG E AS NA ÁREA DA CASINHA

Na responsabilidade de detalhar em pormenor os processos e as interações vivenciadas por cada uma das crianças, iremos tentar analisar as interações de quatro crianças, uma de cada faixa etária. A seleção destas crianças deve-se ao facto de serem as que mais frequentaram este espaço da sala, durante o período da recolha de dados. A S (2 anos), C (3 anos) e AS (5 anos) foram as crianças que mais frequentaram na área (ver quadro 11). Quatro crianças de 4 anos (LS, MG, R e VH) frequentaram o mesmo número de vezes a área da casinha. Para seleccionar uma das crianças de 4 anos isso, optou-se por um processo aleatório que amostra aleatória simples que “corresponde a um método de selecção dos elementos da amostra, que cada um deles tem uma probabilidade igual de ser seleccionado do universo” (Sousa & Baptista, 2011, p. 74). Assim, após ter atribuída um número a cada uma das 4 crianças de 4 anos, fez-se um sorteio e retirou-se um número, o número correspondente à criança MG.

#### ***Interações com objetos***

Os dados obtidos (ver anexos X, XI, XII e XIII) indicam que as quatro crianças em estudo interagiram com vários objetos da área manipulando-os de formas distintas. Esta interação passou pela exploração dos objetos (sensorial e motora), pelo uso do objeto respeitando a sua função inicial e pelo uso dos objetos reconstruindo a sua função.

A criança S (2 anos), na área da casinha, *explorou os objetos* maioritariamente através de ações motoras como evidencia o excerto 54 e a figura 52. Abrir e fechar a tampa do telemóvel e carregar nas teclas, é uma manipulação que, segundo Garvey (1992), permite uma compreensão do objeto nas suas propriedades, funcionalidades e finalidades.



**Fotografia 52** - A criança S a manipular o telemóvel

#### **Excerto 54 - A criança S a brincar com o telemóvel:**

“A S agarrou o telemóvel que estava ao lado dos acessórios, abrindo-o e fechando-o este objeto.” (anexo X)

Também no caso da criança C (3 anos) há este tipo de interação exploratória dos objetos, se verificou, desta vez através do sentido tato sobre o *nenuco* e o *spray tira-nódoas*, como ilustra o excerto 55. Ainda se verificou uma exploração motora aos objetos, quando C colocou a mala ao seu pescoço como evidencia o excerto 56.

#### **Excerto 55 - A criança C a tocar no spray de tira-nódoas:**

“A C estava na cozinha e estava com o *nenuco* ao colo, circulando pela casinha e indo até à tábua de passar a ferro, onde passou com a mão, tocando e mexendo no rosto dele e depois tocou no *spray de tira-nódoas*” (anexo XI)

#### **Excerto 56 - A criança C coloca a mala em volta do pescoço:**

“A C estava perto da porta da casinha e junto dela estava uma mala que colocou ao pescoço, abrindo e fechando o fecho da mala” (anexo XI)

Em relação à MG, de 4 anos, a exploração de objetos também foi evidente sobre um dos novos objetos colocados na área da casinha, nomeadamente o micro-ondas/forno: a criança explorou-o através do *tato*, carregando nos botões para saber como funcionava (excerto 57). A exploração dos objetos pela AS também foi através dos sentidos (*tato*, *visão* e *audição*) como evidencia o excerto 58. O brincar com objetos permite “a aquisição da apreensão visualmente dos objetos dirigida e coordenação correcta dos movimentos dos olhos e da mão de forma a que a criança possa segurar, agarrar o objeto” (Garvey, 1992, p. 66).

Verifica-se, desta forma, que as quatro crianças em estudo interagem com os objetos da casinha explorando as suas características e funcionalidades. Como referem Hohmann e Weikart, (2003), é neste tipo de ações que as crianças ocupam grande parte do seu tempo quando estão na área da casinha.

**Excerto 57 - A criança MG a explorar o novo objeto:**

“A MG estava a mexer no micro-ondas/forno, carregando nos botões com um *nenuco* ao seu colo.” (anexo XII)

**Excerto 58 - A criança AS a brincar com a panela:**

“a AS tinha uma panela (laranja) nas mãos, abanou-a fazendo simultaneamente fazendo barulho (não sendo perceptível identificar o que estava dentro da panela), escutava-se um barulho *toc toc toc*, (anexo XIII)

Para além desta interação que permitia conhecer cada um dos objetos, observou-se que as crianças durante o seu brincar interagem com esses objetos para recriar situações que respeitavam a *função inicial* dos mesmos, mas, outras vezes, *reconstruíam essa mesma função*.

Ao nível do *respeito pela função inicial* dos objetos foram visíveis evidências das quatro crianças. Por exemplo, a criança S (2 anos) usou a pulseira no pulso de acordo com a sua função inicial (excerto 59).

**Excerto 59 - A criança S a brincar com a pulseira:**

“A S com a mão direita agarrou numa pulseira dourada (espessa), e com ajuda da mão direita colocou-a na mão esquerda, abanando várias vezes o braço, subindo e descendo a pulseira.” (anexo X)

Também C (3 anos), MG (4 anos) e AS (5 anos) assumiram no seu brincar as funções dos objetos: a C usou a cama para deitar o seu bebé (excerto 60), MG bebeu pela chávena e comeu pão (excerto 61) e AS utilizou os acessórios de limpeza (o aspirador) para limpar a casinha (excerto 62).

**Excerto 60 - A criança C a deitar na cama o nenuco:**

“A C dirigiu-se até à cama e baixou-se para ficar da altura da mesma. Deitou na cama o seu *nenuco* e com a sua manta rosa, tentava-o tapar. Voltou a agarrar no *nenuco* e consertou-o na cama e voltou a tapá-lo, dando-lhe carinho.” (anexo XI)

**Excerto 61 - A criança MG a representar que estava a beber o chá e comer pão:**

“a MG agarrou na chávena e levou à boca [*representando que tem chá no seu interior*] e volta a colocar a chávena no lugar.” (anexo IX) “agarrou o pão e leva-o à boca [*mexe os maxilares da boca, representado que está a comer*], [virando ligeiramente o pão, enquanto vai dando trincas nele]” (anexo XII)

**Excerto 62 - A criança AS usa o aspirador:**

“a AS a circulando pelo espaço, usando a taça na mão esquerda e com a outra mão leva o aspirador, em que esta se ajoelhou no chão e usou o cano do aspirador, usando o cano para fazer movimentos para a frente e para trás” (anexo XIII)

Os objetos que foram usados pelas crianças estavam associados aos momentos de higiene, de refeição e de limpeza. Esta constatação torna-se interessante pois, segundo Boltanski e Thévenot (1991), citados em Ferreira (2004, p.84) estas representações com esses objetos familiares/conhecidos, permitem às crianças vivenciar circunstâncias do cotidiano e, conseqüentemente, uma apropriação de “funções e papéis familiares e domésticos”.

Ainda que com menos frequência, as crianças também revelaram, em vários momentos, uma interação com os objetos que ia para além das suas funções típicas: foram capazes de imaginar ou representar algo (de forma diferente) que não estava presente (Ault, 1978) a partir dos objetos, *reconstruindo a sua função inicial*.

A situação enunciada no excerto 63 surgiu aquando da colocação de novos objetos na área da Casinha. Além da reconstrução da função do objeto, a MG sentiu necessidade de explorar a balança, utilizando a salsicha (de pano) fazendo de colher.

**Excerto 63 - A criança MG a colocar a salsicha dentro da superfície da balança:**

“A MG continuou com o seu *nenuco* em cima do parapeito da janela e com uma chávena e ao lado desta tem uma representação de uma salsicha (fazendo de colher).” (anexo XII)

O excerto 64 e a fotografia 13 mostra a função que a AS atribuiu ao objeto já existente na área da casinha (a vassoura foi utilizada como pente na manequim).



**Excerto 64 - A criança AS a pentear a manequim com a vassoura:**

“A AS levou o conjunto até ao aparador da maquilhagem, pousa-o e agarrou na vassoura e começou a pentear a manequim, descendo e subindo a vassoura no cabelo.” (anexo XIII)

**Fotografia 1** - A AS a pentear a manequim

### ***Interação entre crianças***

De acordo com Parten (1932, citado por Papália & Feldman, 2013) a interação entre crianças ocorre maioritariamente nas crianças mais velhas, sendo que as crianças mais novas iniciam a sua brincadeira de forma individual e, posteriormente, brincam de forma conjunta. Das quatro crianças, a MG (4 anos) foi a criança que mais interagiu com as outras crianças (anexo XII e excerto 65). Todavia, o mesmo já não se verifica com a criança AS, a mais velha das quatro, em que seria esperada essa interação.

**Excerto 65 - A criança MG interage com a criança C:**

“A MG [também, estava com um *nenuco*] e ao ouvir a C a perguntar à M MG: *O meu bebé tá a ver na janela. Olha ali.* [apontando] [para a C].

C: [olhou] e apontou com o dedo indicador. C: *cai* [para a MG]

MG: *Ele nunca cai* [para a C].” (anexo XII)

Interessante é verificar que, por sua vez, as crianças mais novas, ainda que com um menor número de interações com pares relativamente à MG, tentam interagir com as crianças mais velhas. Como se pode ver no excerto 66 temos a S (2 anos) a solicitar ajuda à criança AS (5 anos) comunicando através de uma questão. Embora a AS não tenha respondido ficou a observar durante alguns instantes a ação da S. O mesmo aconteceu com C (3 anos) que também tentou interagir com outra criança da sua idade (criança M), questionando, falando para ela (excerto 67). Como não teve feedback numa segunda tentativa, C repetiu o que disse, voltando a questionar M, ao que desta vez, M respondeu.

<p><b>Excerto 66 - A criança S a tentar pedir ajuda à criança AS:</b>          “S: <i>oia ajudas?</i> [para a AS].          AS: [não respondeu].          S: [colocou o carrinho de limpezas noutro lugar, e a AS apenas observou-a].” (anexo X)</p>	<p><b>Excerto 67 - A criança C tenta interagir com a criança M:</b>          C: <i>Ele pode ir pá aí, aquele bebé?</i> [para a M] [agarrando o <i>nenuco</i> com uma mão].          M: [não respondeu à C] continuando o que estava a fazer, mexendo na manta para o <i>nenuco</i> ficar aconchegado.”          “A C [abaixou-se] e voltou a perguntar à M.          C: <i>o bebé pode ir pa aí?</i> [para a M].          M: [olhou para ela e para o <i>nenuco</i>].          M: <i>pode</i> [e tirou o seu <i>nenuco</i>, agarrando-o ao colo e depois tirou a manta], e a C deitou o seu <i>nenuco</i> na cama.” (anexo XI)</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Retomando as interações de MG (4 anos), os dados revelam que interagiu sobretudo com a criança ME (5 anos), como mostra o excerto 68. Nesta situação a MG tomou iniciativa em dirigir-se à criança ME, tendo estado disponível para entrar na sua brincadeira. Conforme Teixeira e Volpini (2014) as crianças deverão conviver em ambientes com oportunidade para manipular objetos, brinquedos e interagir com outras crianças, uma vez que brincar constitui uma importante fonte de comunicação). Nesta situação houve interação entre as duas crianças a partir de um dos novos objetos introduzidos (livro de receitas), vivenciando-se uma situação de faz de conta. As duas crianças entraram neste jogo, sendo este necessário para que as crianças se “relacionem com outras crianças em seus papéis, em situações que podem representar situações da vida real” (Spoodek & Sarracho, 1998). Para Ferreira (2004) é necessário que exista um entendimento entre as duas crianças para desenvolver ações conjuntas.

**Excerto 68 - A criança MG toma iniciativa com a criança ME na sua brincadeira:**  
 “A MG foi buscar um livro de receitas e com o seu *nenuco* ao colo, dirige-se até à ME.”  
 “MG: *M faz-me este bolo?* [para a ME]”  
 “MG: *Este* [apontando e mostrando a imagem à MG]” (anexo XII)

Apesar de ser a criança de todo o grupo que mais frequentava a área da casinha, a AS revelava tendência para observar outras crianças e não interagir com elas. Segundo Parten (1932, citado Papalia & Feldman, 2013) o comportamento de observação consiste em passar a maior parte do seu tempo a observar as outras crianças. Parece que a AS prefere brincar sozinha, fazendo aquilo a que se designa por *jogo independente solitário*. O facto de a criança brincar sozinha pode ser uma evidência da sua personalidade ou revelar a necessidade da criança para se conhecer a si própria (Teixeira & Volpini, 2004), nesse espaço de brincadeira.

No que concerne à interação *criança-criança* não foram registradas nenhuma evidências das crianças S, C e MG (quadro 14). Durante o período da recolha de dados, a AS tentou interagir com a M (excerto 69), incentivando-a para entrar na sua brincadeira faz de conta, ao que a M não lhe respondeu, ficando pensativa (reticente).

**Excerto 69 - A criança AS toma iniciativa com a criança M na sua brincadeira:**

“A AS viu onde estava a M e dirigiu-se até ela. A AS bem perto dela, tocou nela e chama *MM*, tentando-a chamar para a brincadeira. A M olhou para ela [sem responder], a AS disse *queres ser a filha*, a M [não respondeu], mas ficou a olhar para ela, colocando um dedo no lábio.” (anexo XIII)

Perante estas evidências, podemos inferir que as situações de interação entre as crianças tiveram o objeto como foco. Para Simões (2002), os objetos assumem um papel estruturante na promoção de novas competências sociais e cognitivas. Deste modo, a interação *criança-objeto-criança* é sustentada por uma relação recíproca em que ambas manifestam um papel crucial para que desse tipo de interação ocorra aprendizagem. Neste sentido, o objeto é como “um canal de interação social com os outros” (Roque & Rodrigues, 2005, p.45).

### ***Interação com adultos***

Perante os dados recolhidos, podemos constatar que a interação com adultos é a interação que ocorre menos frequentemente na área da casinha, como constatamos no quadro 14.

A partir da análise dos dados destas quatro crianças, verifica-se que são as crianças que convidam o adulto a uma interação, e não o contrário. Neste caso, só o adulto, estudante-investigadora é que surge como participante nos dados, estando os convites das crianças centrados em situações que as mesmas querem mostrar ao adulto. No caso da C, por exemplo, vemos uma situação em que ela estava a manipular um dos objetos novos colocados na casinha (a torradeira) questionando e mostrar ao adulto a sua ação (excerto 70). Perante esta situação, o adulto (estudante-investigadora) questionou a criança sobre o que aconteceu, ao qual a C respondeu mostrando como funcionava a torradeira. Uma vez que as crianças solicitam ao adulto para entrar no jogo faz de conta, este deve apoiá-las, valorizando as suas brincadeiras (Hohmann & Weikart, 2011).

**Excerto 70 - A criança C a mostrar à investigadora o que tinha descoberto:**

“A C agarrou na torradeira, manipulou-a, carregou na alavanca para baixo e depois carregou no botão e a torrada saltou para o chão. Ela inclinou-se e apanhou a torrada e quando se levantava disse à investigadora: *Viste Vânia?* [sorrindo].

Vânia: *Vi C, o que aconteceu?*

C: *Saltou*. E continuando sorrindo, mostrando à investigadora o que estava a fazer, caindo novamente a torrada no chão e foi apanhá-la.” (anexo XI)

As crianças MG e AS também estabeleceram um diálogo com a investigadora através de objetos como a torradeira e a chávena (excertos 71 e 72). Perante estes dados verificamos que os objetos serviram com um elo de ligação para se aproximarem do adulto. Como refere Garvey (1992) os objetos atuam e são facilitadores e mediadores da interação social, até mesmo na interação com os adultos.

**Excerto 71 - A criança MG comunica com o adulto através de um objeto:**

A MG estava a manipular a torradeira (com um pão de forma no seu interior) e dirigiu-se até à investigadora.

MG: olha, queres pão? [para a investigadora]

Investigadora: *Sim, quero.*

MG: Pode ser com manteiga? [para a investigadora]

Investigadora: *Claro, eu gosto com manteiga* [para MG].

MG: *Vou já fazer! Eu também gosto com manteiga* [para a investigadora]

Investigadora: *Muito obrigada MG* [para MG].

MG: *já tá pronta, podes comer!* [para a investigadora]

Investigadora: *Hummm (representando que estava a comer)... Está deliciosa MG. Mais uma vez obrigada.* (anexo XII)

**Excerto 72 - A criança AS comunica com o adulto através de um objeto:**

A AS dirigiu-se à investigadora (com uma chávena na mão).

AS: *Olha queres chá?* [para a investigadora]

Investigadora: *Quero* [para a AS]

AS: *Vou fazer!* [para a investigadora]

Investigadora: *Eu espero* [para a AS]

AS: *Já tá... Toma. Cuidado tá quente*

Investigadora: (soprei três vezes o chá)...*Hummm, e cheira muito bem este chá. E fingi que estava a beber o chá.*

*Obrigada, o chá estava maravilhoso* [para a AS].

AS: *De nada!* [para a investigadora]

Depois a AS saiu da casinha. (anexo XIII)

Analisando esta interação verifica-se que a mesma surge após a solicitação por parte das crianças e foi baseada no questionamento sobre as suas brincadeiras e numa representação de papéis sociais e de ações sobre objetos de acordo com a sua função inicial. O adulto de certa forma brincou com as crianças e como refere Moyles (2006) o brincar promove o relacionamento entre a criança e o adulto.

## EM SÍNTESE

Fazendo uma retrospectiva dos resultados do trabalho realizado, podemos concluir que a área da casinha foi frequentada por 18 das 23 crianças do grupo. Destas, 6 crianças frequentaram uma vez a área da casinha e 9 frequentaram duas vezes este espaço durante o período de recolha de dados. Todas as crianças (22) escolheram a área da casinha para brincar, ainda que muitas crianças (14) só tivessem escolhido esta área uma ou duas vezes. Quando foram colocados os novos materiais na área da casinha verificou-se um interesse maior pela área (ainda que se identificassem crianças que nunca se dirigiram à área, mesmo depois de terem sugerido novos materiais). A maioria das crianças (19) referiram brincar com os pares na área da casinha, sendo que duas das 22 crianças, referiram que brincavam sozinhas neste espaço da sala. As crianças referiram gostar do espaço, revelaram conhecê-lo ao ponto de serem capazes de fazer propostas de alteração (apenas MR, VH e R referiram não ser necessário acrescentar nada neste espaço). Estas mesmas crianças fizeram referência ao papel pouco interventivo do adulto nesta área, afirmando que esta intervenção apenas ocorria para monitorizar/controlar as situações. A criança L manifestou-se dizendo que “Gostava que eles brincassem connosco” - anexo XX, tal como outras crianças tinham o mesmo desejo.

Os adultos foram consensuais quanto à importância da área da casinha numa sala de educação pré-escolar, no entanto, revelaram visões diferentes sobre o espaço. Relativamente às brincadeiras nesta área, os adultos E e L referiram que as crianças brincavam “às mães e aos pais” e que as crianças brincavam umas com as outras. O adulto J, referiu que as crianças brincavam maioritariamente sozinhas neste espaço. Por fim, os adultos assumiram que não participavam na brincadeira das crianças na área da casinha e que, quando participavam, era por solicitação das crianças.

As interações mais visíveis no espaço da casinha durante o período de recolha de dados foi a interação criança-objeto, num brincar silencioso. No ensaio realizado com 4 das 23 crianças, percebeu-se que as crianças mais velhas encetavam mais interação entre pares entre si do que com as crianças mais novas.

Refletindo sobre o ocorrido, identificamos como principais limitações a este trabalho o facto de a estudante-investigadora ter tido que assumir dois papéis (educadora estagiária e investigadora) e a inexperiência da mesma ao nível da investigação. Hoje, sentimos que, ainda que os dados recolhidos nos tenham permitido refletir acerca da relação entre a colocação de novos objetos na área da casinha e a frequência do espaço pelas crianças, seria importante uma observação mais regular e sistematizada para nos esclarecer sobre as interações que surgiam com os novos objetos.

Em futuros estudos, seria interessante averiguar se haveria mudanças práticas no papel do adulto após a discussão dos resultados elencados neste trabalho e se o género das crianças teria alguma implicação nas interações estabelecidas nos momentos de brincadeira na área da casinha.

Como futura educadora, este trabalho originou inúmeras aprendizagens: i) levou a uma reflexão profunda sobre a organização do espaço e dos materiais, possibilitando a compreensão do papel de cada área no desenvolvimento e aprendizagem das crianças; ii) permitiu escutar as crianças, levando a pensar sobre o papel do adulto no brincar e iii) facilitou o entendimento do papel do adulto (um papel de apoio) nas brincadeiras das crianças.

## CONCLUSÃO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada revelou-se uma etapa essencial no meu percurso deste Mestrado de Educação Pré-Escolar. Espelhando as minhas vivências e aprendizagens, também ele contribuiu para a minha formação e desenvolvimento a nível pessoal e profissional.

No que concerne à dimensão reflexiva, fase crucial na formação de qualquer indivíduo, conduziu-me à ponderação sobre a ação educativa, interrogando-me sobre ela e reajustando-me. A reflexão permitiu-me justificar a minha prática, o meu modo de agir e ser enquanto profissional da educação, procurando novas soluções e desenvolvendo outras estratégias. A atitude reflexiva possibilitou-me agir de forma consciente, responsável e questionadora.

A dimensão investigativa foi igualmente fundamental para o meu processo de aprendizagem, porque me permitiu desenvolver competências de investigação e perceber que é através do estudo que se encontram resultados que nos levam ao questionamento e que nos permitem, numa futura intervenção, adotar um conjunto de estratégias adequadas ao grupo de crianças e à nossa prática educativa.

A investigação trouxe-me mais conhecimentos acerca da Educação de Infância, nomeadamente do papel do educador na organização de espaço e materiais, bem como acerca das interações. Além disso, permitiu-me escutar as crianças, tendo aprendido que é preciso parar e escutá-las, porque elas fornecem-nos informações que nos ajudam a refletir e reajustar a nossa prática.

Relativamente à Metodologia de Trabalho por Projeto, possibilitou-me realizar um primeiro projeto com o grupo de crianças. Tenho a plena consciência que esta metodologia me despertou para novas aprendizagens e levou-me a realizar uma avaliação de todo o processo educativo e a equacionar formas de investigações futuras com as crianças.

Considero que o presente relatório me permitiu tomar consciência do perfil que quero adotar enquanto educadora: quero ser uma profissional reflexiva e investigadora que se questiona constantemente, quero ser uma profissional crítica, observadora e aberta às mudanças para proporcionar um ambiente saudável e estimulante para as crianças. Educar dá muito trabalho, não é tarefa fácil, contudo, a dedicação, o empenho e a reflexão vão ser palavras-chaves que me vão acompanhar na minha vida pessoal e profissional. Tomei a consciência que este é apenas o início de uma caminhada ao longo da vida como (futura) profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Revista interações*. Vol. 10, n.º 30, pp. 110-137. Obtido em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027/3017>.
- Avô, A. B. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Ault, L. R. (1978). *Desenvolvimento da criança: a teoria de Piaget e a Abordagem de processo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Bandet, J. & Sarazanas, R. (1975). *A criança e os brinquedos*. São Paulo: Editorial Estampa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N., A., & Taylor, L., S., (1996). *Aprendizagem activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M., J., (2006). *Educação de infância: formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Ed. Cosmos.
- Cordeiro, M. (2014). *O livro da criança do 1 aos 5 anos*. (7.ªed.). Lisboa: Esfera dos livros.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ªed). Coimbra: Almedina.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. S. (janeiro/março de 2004). O lúdico na educação infantil: Jogar, Brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, Vol. 1, n.º 4, pp. 107-112.
- Dias, M. I., (2009). *Promoção de competências em educação*. INDEA – Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Dias, M. O. (2009b). *O vocabulário do desenho da investigação*. A lógica em ciências sociais. (1.ª ed.). Psico & Soma: Viseu.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: [www.proberam.pt/dlpo](http://www.proberam.pt/dlpo).
- Dionísio, A. F. M. A. Q. (2014). *A importância da leitura de histórias para as crianças em idade de pré-escolar*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Elmôr, L. (2009). *Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante o processo de adaptação à creche: um estudo caso*. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» - *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Ferreira, D. (maio/agosto de 2010). O direito de brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, pp. 12-13. Lisboa: APEI.
- Ferreira, R. (1991). *Prédios rústicos: legislação, notas e formulários*. Lisboa. Rei dos Livros.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação da concepção à realização*. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Freixo, M. J. (2010). *Metodologia científica - Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Galhano, F. & Oliveira, E. (1992). *Arquitetura Tradicional Portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editora.
- Gaspar M. F. (Maio/ Agosto de 2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Infância*, pp 8-10.
- Gesell, A. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 anos - o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gomes, B. (maio/agosto de 2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, pp. 45-46. Lisboa: APEI.
- Goucha, L. (fevereiro 2017). Brincar: Um trabalho que as crianças levam muito a sério. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B-MXRf4o0KOqcFpHSW81cGp4d0E/view>.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1992). *A Criança em Acção*. (3ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. (H. Á. Marujo, & L. M. Trads.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C. (dezembro de 2009). A Ludoterapia e a Importância do Brincar. Reflexões de uma educadora de infância. *Cadernos de Infância*, n.º 88, pp. 21-24. Lisboa: APEI.
- Jablon, J. R., Dombro, A. L. & Dichtelmiller M. L. (2009). *O Poder da Observação: do nascimento aos 8 anos* (2ªed.). (R.C. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (maio/agosto de 2010). Brinquedos e brincadeiras na educação do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, pp. 4-7. Lisboa: APEI.

- Kuchpil, E. (2008). *O edifício vertical e a cidade [imagens da modernidade sob o olhar do espaço público]*. São Paulo.
- Leif, J. & Delay, J. (1965). *Psicologia e Educação – A Criança*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M., R. (1989). *Trabalho de projecto I – aprender por projecto centrados em prolemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Parente, C. (2005). *Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. O portefolio como visão alternativa da avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B., & Lino, D. M. B. C. & Cruz, S. H. V. & Andrade, F. F., & Azevedo, A. (2009). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em- Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D & Niza S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação*. (3ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (Vol. 18). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., & Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12ª ed.). Porto Alegre: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche- para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS).
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. *Conselho Nacional de Educação – Educação da criança dos 0 aos 3 anos*, pp.47-60.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em infantários- Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (S. Baía, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em infantários- Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (3.ª ed.). (S. Baía, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Weikart D. P. (2003). *Educar a criança* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roque, L., & Rodrigues, S. (julho/setembro de 2005). A vida a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 75, pp. 45-47. Lisboa: APEI.

- Sampieri, R. H., Callado, C. F., & Lucio, M. d. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre: Penso.
- Silva, D. L. S. P. A. (2014). *Dinamização da hora do conto: recursos e estratégias*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3967/1/Dinamiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20hora%20do%20conto.pdf>.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Simões, M. d. C. T. (2002). O brinquedo e a promoção do desenvolvimento cognitivo na infância: uma perspectiva interacionista. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 36, n.º 1, 2, 3, pp. 571-580. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Simões, A. C. (Julho de 2004). *O Educador como prático reflexivo... e a construção da sua identidade profissional!* Cadernos de Educação de Infância, nº71, pp. 8-13.
- Sisto, C. (s.d). *A Arte de Contar Histórias e sua Importância no Desenvolvimento Infantil*. Disponível em: <http://www.artistasgauchos.com.br/celso/ensaios/artecontarhist.pdf>.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lousã: Lidel - Edições técnicas, Lda.
- Spodek B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1994). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Artmed, Porto Alegre.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, H. & Volpini, M. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1, p.76- 88.
- Vale, M. J. (2013). *Brincadeiras sem teto*. *Cadernos de Infância*. 98,11-13.
- Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica-Núcleo da Educação Infantil.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em maio de 2016, de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)
- Wilkinson, P. (1996). *Super estruturas*. Minho: Livraria Civilização Editora.
- Winnicott, D. W. (1975). *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: IMAGO EDITORA LTDA.

## Anexos

## Anexo I - Transcrição da entrevista ao Sr. Diretor

Entrevista ao Sr. Diretor Dr. ██████████ realizada no dia 29 de setembro de 2015

**Mestrandas:** Porque é que quis seguir o ramo da Educação?

**Sr. Dir. Dr. ██████████:** A educação foi sempre uma paixão para mim, pois a educação é para sempre e uma grande responsabilidade. A paixão é que define isto, nós entregamo-nos todos os dias.

**Mestrandas:** Como é que lhe surgiu a ideia de abrir o Jardim do Fraldinhas?

**Sr. Dir. Dr. ██████████:** Foi o seguir de um sonho, quando acredito numa coisa luto para conseguir realizá-la. O nascimento do meu primeiro filho fez-me pensar que ainda não havia uma instituição como esta, por isso ele inspirou-me para “criar” a instituição. Há tanto para fazer neste setor que ainda não foi feito.

**Mestrandas:** Quantas crianças é que a instituição acolhe?

**Sr. Dir. Dr. ██████████:** Na creche cerca de 83 o que faz com que esteja completa a lotação máxima, no Jardim de Infância temos 84 crianças e ainda não está completa.

**Mestrandas:** E em relação aos funcionários, quantos é que a instituição emprega?

**Sr. Dir. ██████████:** Temos 38 funcionários no total, no entanto também vêm mais profissionais trabalhar com a instituição, mais precisamente equipa de intervenção, como por exemplo terapeutas da fala, ocupacionais e fisioterapeutas. Também vêm professores de outras áreas dar aulas para as crianças que queiram, como de natação, inglês, música, teatro e dança.

**Mestrandas:** O Jardim do Fraldinhas tem projetos de parceria com outras valências?

**Sr. Dir. Dr. ██████████:** Sim, mas não chamamos parcerias são protocolos, com clínicas privadas (médicos), fazem alguns rastreios (oculares, auditivos) e também vêm cá dentistas.

**Mestrandas:** E em relação à interação entre a instituição e a comunidade, existe algum projeto ou contacto?

**Sr. Dir. Dr. ██████████:** Sim, tentamos sempre que possível participar nas festas ou outras situações com a comunidade. Isto acontece principalmente quando as salas abordam certos temas, em que promovem e dinamizam algumas atividades. Também participamos nas caminhadas solidárias, entre outros. Tentamos estar sempre presentes.

**Mestrandas:** No que diz respeito aos projetos internacionais, a instituição está a participar em algum? Se sim, qual?

**Sr. Dir. Dr. ██████████:** Sim, neste momento estamos no projeto “Comenius” e no “Erasmus+”. É muito importante para nós aprendermos e crescermos enquanto instituição, participar nestes projetos. Pois assim conhecemos outras realidades que não poderíamos conhecer não fosse estas iniciativas. Não somos uma instituição perfeita, mas é muito gratificante ficar a saber que não estamos a fazer um mau trabalho, quando temos reuniões ou congressos noutros países com outras instituições que participam como nós. Podemos aprender muito, melhorar e experimentar coisas novas, através destas organizações.

**Mestrandas:** Qual é o modelo pelo qual a instituição se rege?

**Sr. Dir. Dr. ██████████:** Não temos ou seguimos um modelo específico. Defendo que na educação “devemos beber um bocadinho de tudo o que é bom”. Ou seja, devemos aproveitar o que os modelos têm de melhor e usá-los da melhor forma. Há uma necessidade de investigar e aprender mais, por isso não penso que não devemos focar-nos num só modelo.

## Anexo II - Reflexões em contexto de Creche

### Reflexão Individual n.º 3, da semana 5 a 6 de outubro de 2015

A terceira semana no [REDACTED], na sala de Creche do piso 1, com idades compreendidas entre 1 -2 anos de idade e através da minha observação participante considerei pertinente focalizar-me na importância das rotinas, por ter chegado uma criança nova M à instituição. Sendo que é a primeira vez que a criança frequenta. No meu ponto de vista, esta nova chegada relaciona-se com a importância das rotinas, de modo, a auxiliar a criança adaptar-se ao novo ambiente educativo.

A rotina em contexto de Creche é uma componente crucial e de extrema importância no desenvolvimento global da criança. Para compreender melhor o que é a rotina é importante esmiuçar este conceito. Segundo o que é referido no *Dicionário Online Português* Rotina significa: “Hábito de fazer uma coisa sempre do mesmo modo”, ou seja, é uma sequência de tarefas realizadas ao longo do dia. Refere as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, (1997, p.40) “a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações”.

Fui-me apercebendo que para o M o momento mais difícil é o momento da separação dos pais, porque ainda está adaptar-se e explorar o espaço e todos os elementos que estão ao seu redor. O choro parece-me um ato natural no processo de adaptação no decorrer dos primeiros dias. “A adaptação pode demorar mais ou menos tempo, dependendo mais da criança e de como gere a ansiedade de separação” (Mário Cordeiro, 2007, p.362).

Neste sentido, a educadora acolhe-o para que ele se sinta mais seguro, mais confiante e aí ele parece ficar mais calmo. A educadora tem um papel fundamental nesta adaptação, arranja estratégias como os brinquedos que estão ao dispor para captar a atenção da criança. “As educadoras devem ser logo referidas pelo nome próprio, como se velhas conhecidas se tratassem (aliás elas têm um jeito especial para isso), a fim de criar empatia” (Mário Cordeiro, 2007 p.362).

Apenas o M ainda foi dois dias à instituição, o que também parece dificultar a adaptação dele. Porém, continuei a observá-lo e no decorrer dia foi observando muito atentamente o novo espaço e de vez em quando andava a circular sozinho pela sala. Na hora de comer parece-me uma guerra, porque a criança não está habituada a comer sopa. A educadora tentou intercalar a sopa com a fruta passada e no início pareceu que estava a resultar, mas, para o final, ele começou a tossir e deitou quase tudo para fora, ou seja, deitou tudo especificamente para o babeto. Durante a sesta pareceu sossegado com a presença da educadora. A hora do lanche pareceu-me que tinha corrido melhor em relação à hora de almoço, facilmente comeu a “papa”. Logo, depois ao lanche a mãe foi buscá-lo.

Não é fácil para criança ir para um novo ambiente, é natural que se sinta insegura e deste modo a criança ao apropriar-se à rotina ajudará a que ela se sinta segura e confiante. A criança nesta faixa etária ainda é um ser dependente, ativo e possui necessidades básicas. Essas necessidades incluem as físicas, afetuosas e de segurança. As necessidades físicas remetem para as funções básicas de sobrevivência, como comer, beber, dormir, mudar a fralda sempre que for preciso, movimentar-se no ato de brincadeira. As necessidades afetuosas dizem respeito à proximidade física entre a criança e a educadora, ou a criança com outra criança, ou até mesmo a criança com a auxiliar educativa. O ato de beijar, de mimar, de abraçar e de interagir com a criança auxilia-a a familiarizar-se melhor quanto ao espaço e quanto ao grupo de crianças em questão. E finalmente, a necessidade de segurança permite a confiança que a criança possui ao estar naquele ambiente seguro.

O grupo de crianças que estou a observar parece que já tem uma ideia da importância das rotinas. Por exemplo, já sabe quando escuta está na hora da “Bolachinha” as crianças já se sentam no tapete, quando é a hora do almoço, as crianças já sabem que antes de ir para o refeitório, o elemento educativo tem de colocar os babetes. Até depois do momento da sesta, as crianças já dão os sapatos à educadora, ou às estagiárias, portanto já têm um conhecimento prévio das suas rotinas. O grupo parece ter uma noção das rotinas, parece já ter uma ideia do que se vai passar a seguir.

Por fim, estes três dias foram significativos enquanto mestrandas e futura profissionalizante. A interação com as crianças foi bastante agradável, porque as crianças já marcam a presença das mestrandas na sala. Por exemplo, quando a educadora está no fraldário e quando uma criança começa a chorar por algum motivo, a criança vai-se dirigindo a cada mestrandas.

Relativamente à interação com outros intervenientes é bastante positiva, quer com a educadora, quer com a auxiliar e até com alguns encarregados de educação no momento do acolhimento. Existe uma boa comunicação entre todos estes elementos.

Numa primeira fase da prática pedagógica, tivemos em contacto com o grupo, observando os procedimentos da educadora e sempre auxiliei qualquer elemento educativo. Ao estar em contacto com o espaço permitiu-me

perceber a importância das rotinas e o seu funcionamento. E como as rotinas vão ao encontro das necessidades de cada criança.

### **Referências Bibliográficas**

Cordeiro, M. (2007). *O livro da criança do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Elchmann, L. (2014). As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre- Escola Superior de Educação de Portalegre. Consultado 8.11.2015

*Dicionário Online Português*. Consultado 8.11.2015

---

### **Reflexão Individual n.º 4, da semana 12 a 14 de outubro de 2015**

No decorrer das primeiras semanas, a observação e a recolha de dados foi significativa e gratificante para na semana seguinte intervir com o grupo de crianças. Supostamente, esta semana iríamos intervir simultaneamente as duas mestrandas na realização das experiências de aprendizagem, mas, infelizmente a minha colega faltou os dois dias por razões médicas. Porém, atuei na mesma e a responsabilidade foi muito maior.

No dia 12 de outubro de 2015 (segunda-feira) foi o único dia que intervimos juntas. Por volta das dez horas, o grupo de crianças sentou-se no tapete para comer a bolachinha e simultaneamente cantámos a canção do “Bom dia”. Enquanto as crianças comiam, misteriosamente fomos mostrando o que estava no interior da caixinha de surpresas. O grupo pareceu estar muito quieto e a sua capacidade de concentração esteve presente. Dentro da caixinha de surpresas, estava um saco com diversos balões de várias cores e quando começámos a encher, a capacidade de observação do grupo parecia ser bastante visível naquilo que estávamos a fazer. Pareceu-me que todo o grupo ficou muito interessado na atividade. Cada criança tinha um balão, tal como as mestrandas. De seguida, escondemos o balão dentro da bata e dissemos “Onde está o balão?” e as crianças facilmente descobriram o balão escondido. Fizemos isto inúmeras vezes, porque pareceu-me que o grupo aderiu facilmente à descoberta do balão. A finalidade da atividade consistiu em perceber as noções de “cima”, “baixo” e “lado” exemplificámos cada uma com o balão. No entanto, pareceu-me que o grupo se dispersou e talvez devêssemos ter dado mais tempo para a exploração e manipulação do objeto. A atividade em si, não foi ao encontro das minhas expectativas, pelo facto de o grupo se dispersar pela sala.

A intervenção com as crianças é agora muito mais próxima que nas primeiras semanas. Considero que estamos mais próximas do grupo e eles sentem o mesmo em relação às mestrandas. Na minha opinião não correu mal a atividade, mas poderia ter corrido melhor. E confesso que não fiquei realizada e satisfeita com a atividade no geral. E vim um pouco desanimada porque planificar e atuar são coisas completamente diferentes mas complementam-se. A planificação passa pela descrição da atividade e a principal dificuldade que senti foi que no papel parece tudo muito mais fácil, mas na concretização e na atuação pareceu-me mais difícil, talvez devido o modo como gerimos a atividade.

Quando cheguei a casa refleti sobre a atividade e considere que há aspetos a ter em consideração e a melhorar no dia seguinte. Como já referi anteriormente, a minha colega ficou doente e fiquei a intervir sozinha nas outras duas atividades. A minha responsabilidade perante a atividade foi muito maior e também não queria que a atividade fosse um “fiasco” por faltar a minha colega. Além disso, não queria que houvesse discrepância entre as outras minhas duas colegas que estão na instituição e eu, por estar sozinha.

Na primeira semana, através da observação verificámos que o grupo tinha um grande interesse por música. O grupo parece aderir facilmente ao mundo musical e pareceu-nos crucial envolver a música na atividade. Resolvemos na planificação elaborar instrumentos musicais personalizados para explorar os diferentes sons e ritmos.

Na terça-feira (13 de outubro de 2015), após o acolhimento e a exploração dos brinquedos na sala, chegou a hora da bolachinha. Neste momento, as crianças vão para o tapete. Cantei a canção do “Bom dia” e dirigi-me a cada criança individualmente para dar a bolacha e dizer “Bom dia” acompanhado com o nome da criança.

Inicialmente o fator de nervosismo pareceu-me natural, mas rapidamente não quis que este interferisse com a minha atuação. Na caixinha das surpresas já estavam os diversos instrumentos que iria explorar com o grupo. Parece que este grupo é muito dado a surpresas e gosta de sons, como bater na caixinha de surpresas, agitá-la, abrir e fechá-la sucessivamente para o grupo não veja de imediato o que está no interior da caixa.

Chegou o momento da visualização dos instrumentos e o grupo parecia entusiasmado com os instrumentos, porque queriam explorá-los, manipulá-los e observar os diferentes sons e ritmos que cada um emitia.

Relativamente aos aspetos positivos da planificação e atuação fiquei com uma certeza, que iremos repetir a atividade. As mudanças a realizar passam pela realização de mais instrumentos com diferentes cores que possam captar a atenção do grupo. O grupo neste dia era constituído por dez crianças e só haviam cinco instrumentos. E se o grupo tivesse todo completo neste dia? Como faria em relação à falta de instrumentos? Fracassou mesmo a falta de gestão dos materiais. E não dei tempo suficiente para a exploração de cada instrumento, porque existiram momentos em que as crianças não quiseram partilhar o instrumento e se houvesse mais recursos materiais, isto não aconteceria. Sucedeu este momento “não partilhar os instrumentos” por ser um material novo e desconhecido para o grupo de crianças.

Outro aspeto que ocorreu na atividade foi uma criança ter conseguido abrir o iogurte que tinha sal grosso para o tapete. Fiquei no momento atrapalhada, mas rapidamente limpei o tapete. Após este acontecimento, falhou a questão da segurança e a proteção do instrumento e também da criança, que certeza é um aspeto a ter em conta nas próximas intervenções.

A presente atividade correu bem, o grupo pareceu-me interessadíssimo e ativo no decorrer dela. Ao longo do dia algumas crianças brincaram com os instrumentos. Na minha opinião senti-me bem com a atividade no geral, foi bem encaminhada e superou as minhas expectativas.

Na quarta-feira (14 de outubro de 2015) realizou-se a atividade relacionada com o outono. Por volta das dez horas cantei a canção do “Bom dia” e foi entregue a cada criança uma bolacha. Na caixinha de surpresas estava uma pinha e os instrumentos da atividade de ontem. Mostrei novamente os instrumentos e a pinha e usei-a para fazer barulho nos instrumentos. Como o grupo já tinha explorado a pinha numa outra atividade que a educadora realizou, esta já não era um objeto desconhecido para o grupo. Passaram a pinha ao amigo do lado, sem qualquer sentimento de posse, ou seja, “isto é, meu”. Manipularam a pinha e eu dizia para a cheirarem. Pedi para passarem a pinha ao amigo seguinte e o grupo pareceu-me mesmo muito empenhado e entusiasmado.

A finalidade da atividade consistia na “Caça à pinha”. Disse ao grupo que ia esconder pinhas e que o objetivo era encontrá-las. A educadora e a outra estagiária (Curso Profissionalizante Técnico de Apoio à Infância) encaminharam o grupo para o fraldário, para eu esconder as pinhas.

Escondi as diversas pinhas pela sala, debaixo dos peluches, debaixo das almofadas circulares, por detrás dos brinquedos e dentro da piscina com bolas. O grupo regressou à sala e foi procurar as pinhas escondidas. As crianças pareceram apreciar muito o esconderijo e a descoberta, porque elas facilmente encontraram todas as pinhas. Cada uma tinha a sua pinha ou até mais e brincavam com ela. Reparei que apenas uma criança se dirigiu à piscina com as bolas, porque estavam três pinhas. Considerei ser um bom esconderijo, pelo facto de a piscina ser muito colorida e a cor da pinha disfarçava naquele espaço.

De repente, o T (o mais velho da sala) levou a pinha para a varanda e com o reflexo na parede, ele reparou que a sombra dele estava acompanhada com a pinha e começou a mandá-la contra a sombra dele. A educadora observou e chamou-me imediatamente para ver este acontecimento. Achei interessantíssimo, porque nem eu própria me lembraria de fazer isto com as crianças.

Ainda na sala onde tinha um saco das pinhas, trouxe carumas e folhas do outono. Coloquei o saco perto de mim e fiz exatamente como se o saco tivesse na caixinha de surpresas. O grupo veio até mim para ver o que estava escondido e as crianças queriam ver o mais rapidamente possível, mas tive de fazer suspense para elas ganharem ainda mais interesse. As crianças mandaram as carumas e as folhas pelo ar, tiraram do saco para fora e depois disso eu comecei a pisar as carumas e as folhas. As crianças repetiram tudo o que estava a fazer. O grupo circulava livremente pela sala a brincar com a pinha, ou ter a caruma na mão. Depois o T encontrou um pau e quis colocar na gaiola do passarinho que está no teto da sala. Peguei-lhe ao colo e ajudei-o a colocar o pau na gaiola e rapidamente as restantes crianças pegavam na folha, ou na caruma para colocar na respetiva gaiola.

Já passava um pouco da hora de almoço e perguntei às crianças se me ajudavam a colocar as carumas, as folhas e as pinhas no saco. E todas elas contribuíram para ser mais rápido para seguirmos para o almoço. Quando o saco estava cheio e comecei a cantar “Quem quer, carregar o saquinho das pinhas, quem quer?” e depois coloquei o saco atrás da criança fingindo ser ela a carregá-lo. Improvisei a canção e repeti inúmeras vezes, porque as crianças participaram ativamente. Depois arrumei o saco de modo a não estar ao alcance das crianças, para seguirem para o almoço.

Para mim, foi a atividade que melhor correu esta semana, senti as crianças envolvidas, absorveram e usufruíram da experiência. A meu ver não existiu nenhum inconveniente durante a atividade. Captei a atenção do grupo durante o tempo todo até à hora do almoço. Senti-me mesmo feliz por ter corrido tudo muito bem e senti-me preenchida e completa com o que tinha feito. Foi mesmo gratificante para o meu crescimento pessoal.

Esta semana foi de aprendizagem, porque foi a minha primeira intervenção e o início de uma nova etapa, de planificar e atuar. Na atividade temos de ter em conta de como explorar o concreto em contexto de creche e gradualmente irmos para abstrato. O facto de as crianças sentirem o objeto, explorá-lo e usufruí-lo faz com que ganhem a sua própria experiência. Mais uma vez refiro que a planificação é um guia para nos orientar no decorrer da atividade, porque são as crianças que nos fazem improvisar.

E termino com uma frase dita pela educadora Joselina sobre o que o Sr. Diretor [REDACTED] considera crucial: “O mais importante para o Dr. [REDACTED] é ver crianças felizes.”

---

### **Reflexão Individual n.º 9, da semana 16 a 18 de novembro de 2015**

A reflexão desta semana vai recair num episódio que ocorreu durante a sesta. O R parece que acordou muito assustado e chorou compulsivamente. E de certo modo, esta situação preocupou-me bastante pelo seu estado, parecia ansioso, aflito e agitado. Perante esta situação o Rodrigo chamava pela sua mãe, dizia “mãã, mãã” e simultaneamente chorava. A educadora dirigiu-se ao catre dele para se acalmar e durante a sua presença conseguiu acalmá-lo.

Para mim faz imensa confusão o facto de serem “adultos miniatura” e reagirem assim. As perguntas que coloco são: Será que foi um pesadelo? Como é possível as crianças terem um pesadelo nestes primeiros anos de vida?. “Não se sabe o que desencadeia o tipo de sonho- a atividade de organização cerebral é intensa e pode ser o cruzamento de informação e a associação de ideias que gera um enredo desagradável” (Mário Cordeiro, 2015, p.300). Esta criança pareceu-me assustada e com medo. Como futura educadora de infância considero imprescindível saber como lidar com estes “sonhos maus”, porque não é um “caso isolado” e também já ocorreu algumas vezes em diferentes crianças. “(...) É importante a presença dos pais para testemunhar que “tudo não passou de um pesadelo”. E isso tem de ser dito mas, sobretudo, mostrado afetivamente, com abraços e colinho. Só através do mimo, a criança consegue libertar-se do medo e perceber que, afinal, está em sua casa. (Mário Cordeiro, 2015, p.301). O que está acima referido incide mais aos pais, mas também se adequa quando existe situações semelhantes em contexto de creche.

Instantes depois, já sem a presença da educadora voltou a chorar compulsivamente, até a respiração da criança parecia ofegante. Como eu estava mais próxima do R quando escutei novamente o choro dele, aproximei-me e sentada peguei-lhe ao colo e disse-lhe “Está tudo bem R. Já passou.” (numa voz tranquila), abracei-o e passei com a minha mão no rosto dele, ou seja, dei-lhe mimos, de modo a acalmá-lo. Ao assistir a esta situação, o nervosismo e o desassossego dele transmitiu-se em mim. O bem-estar da criança está sempre em primeiro lugar e não poderia de qualquer modo esta situação passar-me ao lado.

Os pesadelos são comuns em qualquer adulto e “se nós, adultos, quando acordamos a meio da noite com um pesadelo, demoramos algum tempo a nos situarmos, e mesmo assim com o coração “aos pulos”, que dizer então de uma criança pequena?” (Mário Cordeiro, 2015, p.301). Considerei que foi assustador e preocupante para o restante grupo de crianças. Algumas olharam muito para o R e outras acordaram com o choro que ele emitia e ainda pareceu-me que as crianças pensaram “o que é que se passa com ele?”, pelos olhares arregalados que via nos rostos das crianças.

O grupo de crianças permanecia sentado no tapete e parecia muito sossegado, talvez, porque presenciaram este episódio e parece que as crianças sentiram e tiveram consciência do que se estava a passar.

Nesta reflexão pareceu-me crucial falar sobre o pesadelo, porque era algo que queria ter mais conhecimento sobre este tema. E lidar com estes “sonhos maus” não é fácil, porque custou-me muito ver esta criança naquele estado de “stress”. Parece que as crianças vivenciam todas as experiências de forma muito mais ativa e viva. É necessário respeitar o seu medo porque para a criança o medo que sente é real e não fantasia. E também acho que oferecer segurança à criança é essencial para estes “sonhos maus” e sobretudo sentirem a presença de um adulto que os possa confortar.

Poderia refletir sobre outros acontecimentos que ocorreram durante esta semana, como as bolas de sabão, ou a presença da chupeta e do “dudu” no momento do repouso, mas realmente este episódio tocou-me e quis aprofundar mais acerca deste assunto.

### **Referências Bibliográficas**

Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros

---

### **Reflexão Individual n.º 11, da semana 30 novembro e 1 a 2 de dezembro de 2015**

A minha reflexão desta semana vai incidir sobre um momento de brincadeira ao qual, mais uma vez, participei. Também irei refletir sobre a palestra do “Cestos dos tesouros” no qual tive o privilégio de assistir e de aprender. Na segunda-feira, a mestranda atuante estava no fraldário com cada criança a realizar uma pintura livre que envolve as cores da época natalícia. Enquanto isso se sucedia eu estava na sala com o restante grupo. Nesse

momento comecei a correr pela sala e reparei que o T olhou e colocou-se atrás de mim. O E, o A e o R ouviram o T a rir-se e pareceu que eles também queriam juntar-se para correr connosco. Foi um momento mesmo muito divertido e eu disse para o T “Não consegues apanhar a Vânia” e o T respondia-me com “sim”. Ele apanhou-me e eu disse para o A “Agora vou apanhar o A. Corre A!” e ele lá correu. E fui fazendo o mesmo às restantes crianças. Foi uma brincadeira mesmo alegre, parece que eles ao verem que o adulto estava a participar na brincadeira com eles, pareceu-me que eles envolveram-se muito mais e gostavam que o adulto “entre” nas brincadeiras. Pessoalmente, eu senti-me uma criança naquele momento e ao ver os rostos de felicidade deles, preencheu-me completamente enquanto pessoa e futura profissional. Também reparei que a educadora tirou fotografias para registar esse momento e para colocar talvez mais tarde nos portefólios de cada um. “E se há altura em que a palavra “brincar” tem maior significado é, justamente, entre 1 e os 5 anos” (Mário Cordeiro, 2015, p.329). A brincadeira é fulcral para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Segundo Dias e Correia “O contexto de jogo facilita a implicação da criança na atividade, a sua atenção e concentração, a sua persistência e motivação, o seu envolvimento. Ao brincar, a criança envolve-se com as pessoas com quem interage e/ou com os objetos. Ao brincar, a criança aprende, ilustra as suas experiências diárias, passa tempo a interagir ativa e atentamente no seu ambiente (adultos, pares ou materiais) de forma contextualizada e de acordo com a sua fase de desenvolvimento” Dias e Correia cit in (Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha, e Bairrão, 2006). Perante tudo o que está acima referido concluo que o adulto (educador, auxiliar, pai, mãe ou cuidador) pode e deve participar nas brincadeiras das crianças porque que só há benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Na passada sexta-feira decorreu uma palestra intitulada “A cesta dos tesouros” na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. A Dr<sup>a</sup> Liliana Marques foi partilhar connosco a sua experiência em contexto de creche. Esta palestra focou-se “A cesta dos tesouros- O Brincar Social entre bebés” onde é possível explorar, criar e desenvolver outras capacidades que dá prazer aos bebés. “O cesto dos tesouros” contém materiais naturais e cada objeto é selecionado tendo em conta os interesses dos bebés. Também temos de ter atenção ao tamanho, às formas e ao ambiente sonoro. Não pode conter materiais de plástico porque pode colocar em risco o bebé. Segundo a Dr<sup>a</sup> Liliana Marques o “Cesto dos tesouros” tem uma intencionalidade educativa forte se o soubermos utilizar recorrendo à nossa própria observação e reflexão. Cabe ao educador observar, refletir aprofundadamente acerca dos interesses dos bebés. Segundo Dias (2014) o papel do educador: “-deve saber que o brincar é uma necessidade biogenética que a criança tem de se conhecer e de conhecer os outros e o espaço que a rodeia (quando o adulto interage com a criança de forma lúdica contribui para a satisfação da sua necessidade de atividade e fomenta aprendizagens diversas)”. Com esta citação reforço a importância do papel do educador em estimular o máximo do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A reflexão, o registo, a interpretação do registo, a planificação, a ação e avaliação são processos que têm de ser pensados de forma transparente e rigorosa. Posso concluir, que é possível realizar “Cestos dos Tesouros” em contexto de creche. Sem dúvida, a creche não é um lugar onde os pais deixam as crianças e não cabe às educadoras apenas satisfazer as necessidades biológicas e físicas dos bebés. A creche deve e pode ir mais além na preparação das propostas educativas, porque segundo a Dr<sup>a</sup> Liliana Marques “as crianças é que nos dão as ideias”. Por isso, o educador tem que “agarrar” todas as ideias que as crianças possam dar de modo a estimular o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Concluo, que esta palestra foi muito interessante porque constituiu uma aprendizagem muito significativa para a área profissional. Despertou-me muita curiosidade porque mais tarde posso usar esta ideia em contexto de creche. Surpreendeu-me o facto, o número de educadoras que participaram e presenciaram este momento de aprendizagem.

### **Referências Bibliográficas**

Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Dias, I. S. & Correia S., & Marcelino, P. (2012). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio -construtivismo*. *Revista Ibero- americana*, obtido em 5 de dezembro de 2015, de <http://www.rioei.org/deloslectores/4418Dias.pdf>

Dias, I. S. (2014). *De bebé a criança: características e interações*. *Revista eletrônica de Pesquiseduca*, obtido em 5 de dezembro de 2015, de <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/372/pdf>

## Anexo III - Planificação em contexto de Creche

Planificação do dia 14 de dezembro de 2016

Horário	Intencionalidade Educativa	Momentos da Rotina	Descrição da Proposta Educativa
10:10	<p><b><u>Domínio cognitivo</u></b>                      Pretende-se que a criança:                      - Desenvolva a sua capacidade de concentração, de escutar e de responder.</p> <p><b><u>Domínio sócio afetivo</u></b>                      Pretende-se que a criança:                      -Desenvolva o sentido de partilha.</p>	Proposta Educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças são estimuladas a observar a caixa presente, que estará na estante em cima dos portefólios das crianças, a mestranda vai perguntar ao grupo: “Onde está a caixa presente?”, uma criança poderá apontar para o local onde realmente está a caixa. Outra criança poderá dizer “ali” e não apontar, outra poderá procurar a caixa através do olhar, e outra poderá ter outra reação como por exemplo evocando o nome da mestranda atuante de forma a tentar captar a sua atenção e demonstrar o seu conhecimento, ou poderá não responder.</li> <li>• As crianças escutarão a mestranda dizer: “Olha! A caixa presente está ali escondida! Vou busca-la para vermos o que está lá dentro? Vamos ver...” Será solicitado a uma criança aleatoriamente para dizer o que está dentro da caixa presente. Ao verem o que está no interior da caixa, algumas crianças poderão dizer “tória, tória” (história) e outras poderão não dizer nada.</li> <li>• Será dito às crianças: “É uma história de natal! Querem ouvir e ver?” algumas crianças poderão responder que “sim” oralmente e outras abanando a cabeça. Antes de iniciada a leitura da história será cantada uma canção: “ olhinhos bem abertos, ouvidinhos bem limpinhos, vamos escutar, a história vai começar!” (shiu, shiu, shiu).</li> <li>• O grupo virá a história ser projetada na parede da sala e ouvirá a mestranda a contar a mesma. Algumas crianças poderão levantar-se do tapete, devido ao facto de ser algo diferente. Poderão querer levantar-se e tocar na parede, ou até poderão ficar deslumbradas com o que estão a ver.</li> <li>• No fim de terminada experiência, serão colocados os babetes em cada criança enquanto estão sentadas no tapete e procede-se à colocação dos catres no respetivo lugar, ao mesmo tempo que se interage com as crianças para que percebam onde vão dormir e depois dirigem-se ao refeitório acompanhadas com a educadora, auxiliar, mestradas para almoçar.</li> </ul>
<p><b>Recursos:</b>  Caixa presente, história, projetor e computador.</p>			<p><b>Avaliação:</b> (Anexo 2)  A avaliação será realizada apenas com duas crianças, o E. e o A. (caso essas crianças não venham neste dia, serão escolhidas outras), em que serão registados, através de vídeos, momentos e mais posteriormente será feita a análise aos mesmos e interpretação.</p>

## Anexo IV - Planificação em contexto de JI I, no dia 10 de maio de 2016

Contextualização	<p>No seguimento do dia anterior as crianças vão finalizar o “miminho” para a reunião de pais. Através de um teatro de sombras as crianças vão ver e ouvir a história “Não é uma caixa” de Antoinette Portis (2010). Escolhemos esta história porque achamos importante mostrar às crianças que uma simples caixa pode ser muito mais do que uma caixa. É importante explorar a criatividade e imaginação das crianças. Para Lowenfeld e Brittain (1970) cit in. Santinha (2004, p. 51) a criatividade pode ser considerada por “um processo contínuo, para o qual a melhor preparação é a própria capacidade de criar. De facto, existe um júbilo autêntico na descoberta – que não só representa a própria recompensa, mas também proporciona o ímpeto necessário para continuar a exploração e a procura”.</p>	<p><b>Interveniente:</b> Joana Santos   <b>Data:</b> 10 de maio de 2016<sup>1</sup>   <b>Hora:</b> 10h00 às 11h00</p> <p><b>Descrição da Proposta Educativa:</b> Antes de iniciarmos a proposta educativa, todos os dias, por volta das 9h:30, cada criança no seu respetivo grupo (Flores Anuais, Feijão Verde, Couve, Tomate-Cereja e Pepino) vai regar as sementes que se encontram na sala. Assim, cada criança terá oportunidade de regar as sementes e observar o seu processo da ciência.</p> <p>Por volta das 10h00, no tapete as crianças em grande grupo vão cantar a canção dos “Bons-Dias”. Seguidamente, em grupo fazemos a contagem dos meninos e das meninas que vieram à instituição. As crianças serão questionadas sobre qual o é o grafismo que representa o número dos meninos e o número das meninas, visualizando assim o número maior e o menor. Seguidamente vão ter a oportunidade de saber o que vai suceder durante o dia. Enquanto a Joana está a mediar este momento, a Vânia estará a montar o retroprojetor, que será usado para o teatro de sombras.</p> <p>As crianças vão visualizar um teatro de sombras sobre o livro “Não é uma caixa” de Antoinette Portis (2010), que será realizado pelas mestrandas. Posteriormente, vão explorar as personagens, usando o cenário. E poderão fazer possíveis representações à sua escolha. Terminado o “teatro”, as crianças serão estimuladas a imaginar o que podem fazer com as caixas e o que as caixas podem ser. Então, uma criança de cada vez (escolhida pela Joana) irá dizer o que é que a caixa pode ser. Seguidamente cada criança irá numa folha, criada pelas mestrandas, desenhar o que é a sua caixa (ex.: avião, carro de corrida, foguetão, etc.).</p> <p>As crianças que ainda não elaboraram o “miminho” para a reunião de pais, ficarão com a educadora Ana a realizá-lo. Em princípio estarão entre 3/4 crianças a elaborar a prenda.</p> <p><b>Materiais:</b> livro: “Não é uma caixa” de Antoinette Portis (2010), caixas, retroprojetor, imagens para o teatro de sombras, tecidos, tesoura, cola, sacos, pedras.</p> <p><b>Local:</b> Sala Azul</p>
Intencionalidade Educativa (Pretende-se que a criança...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolva a autonomia e responsabilidade (Área de Formação Pessoal e Social);</li> <li>- Faça a leitura em tabela de dupla entrada e também a leitura de forma horizontal e vertical, no sentido da organização lógico matemático (Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática);</li> <li>- Respeite a sua vez de falar (Área de Formação Pessoal e Social);</li> <li>- Tenha contacto com outras formas de expressão – teatro de sombras (Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Dramática);</li> <li>- Desenvolva atitudes de discussão (Área de Formação Pessoal e Social);</li> <li>- Fomente o diálogo (Área da Expressão e Comunicação- Domínio da Linguagem Oral);</li> <li>- Estimula a linguagem</li> <li>- observa com atenção outros meios de comunicação</li> <li>- promover a curiosidade e o interesse.</li> </ul>	
Competências (A criança...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canta e escuta a canção (Área da Expressão e Comunicação – Expressão Musical);</li> <li>- Explora e alarga área vocabular (Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);</li> <li>- Dialoga e partilha as suas ideias/opiniões (Área da Formação Pessoal e Social);</li> <li>- Demonstra capacidade de observação e de atenção ao que lhe é dito (Área da Formação Pessoal e Social);</li> <li>- Demonstra interesse pelo meio que as rodeia (Área do Conhecimento do Mundo);</li> <li>- Interage com outro e respeita a sua vez de falar (Área de Formação Pessoal e Social);</li> <li>- Imagina novos objetos ou situações com as caixas (Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Dramática e Conhecimento do Mundo).</li> <li>- desenha os objetos que imagina (Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Plástica).</li> </ul>	

Referências bibliográficas: Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-*

## Anexo V - Reflexões em contexto de Jardim de Infância I

### Reflexão Individual n. °6, da semana 18 a 20 de abril de 2016

A reflexão desta semana de Prática Pedagógica vai incidir sobre a história “Mãe, de que cor são os beijos?”, e os registos.

Na segunda-feira contei a história relativa ao conhecido “Dia da Mãe”, a história que aborda os diferentes beijos de diversas cores. Esses beijos mudam consoante a forma, a cor e o que nos querem dizer. Pessoalmente, quando tive contacto com este livro, considerei esta história muito interessante. O grupo de crianças participou na história, quando viam uma cor, diziam oralmente a cor e algo associada a essa mesma. Por exemplo o G.O disse: “amarelo, como o sol. Não está sol hoje” e eu respondi: “hoje o sol está escondido por detrás das nuvens”. O mesmo se passou com a cor azul, por exemplo a cor do céu. Realizei um “estendal” com imagens relativas à história, e coloquei-as em sequência de modo a que fossem perceptíveis para as crianças.

No momento de contar a história, considerei que o grupo estava bastante atento, e o facto de o estendal ir-se desenrolando por detrás de mim, deu um grande efeito visual. A educadora Ana e a Joana auxiliaram-me neste momento, enquanto eu contava a história, as crianças viam as imagens. Realizámos vários sons do beijo, dos barulhentos e dos silenciosos. Foi um momento muito ternurento e também quando chegou o beijo da cor verde, que era do ritmo da música, das cócegas no pescoço, nas bochechas. Questionámos as crianças sobre *quem é que tinha cócegas?* Responderam-me com um sorriso, e a transmitirem-me “eu tenho cócegas, mas não em faças!”. Seguidamente, tive oportunidade de registar o que as crianças diziam sobre a mãe, de que cor eram os seus beijos, o porquê dessa cor e o que ela significa para a criança. A frase mais dita foi “a minha mãe é minha amiga, porque brinca comigo.” E o M disse que as cores dos beijos da mãe, eram roxos, azuis escuro, azul claro, verde, amarelo, laranja e vermelho, porque eram de todas as cores os beijos que a mãe lhe dava. Portanto, eram as cores todas do arco-íris. Considerei imprescindível ter oportunidade de escutar a criança e fazer o registo, porque no futuro profissional os registos são dados que as crianças nos fornecem. E ao fazer o registo, estamos a desenvolver a nível cognitivo, mais precisamente a linguagem da criança.

O registo é uma forma de a criança comunicar e cabe ao adulto registar essa mesma ideia. É interessante como a criança está a colorir o recado do “arco-íris” e simultaneamente utiliza esse momento para fazer aprendizagens. O presente exemplo que pude assistir e observar tem a ver com as cores do “arco-íris”. Eu estava na mesa de trabalho a observar o G.O. e a D., de repente surge um diálogo. O G.O. disse-me “é a cor verde agora. É a cor do teu bibe” (Vânia). Ao qual respondi “Pois é, estás a pintar a cor verde que é igual ao meu bibe”. Ele agarrou no lápis verde e parece ter observado que eu tinha o bibe dessa cor. Neste modo, esta criança parece que já tem conhecimento sobre esta cor e ainda sabe associá-la a outros objetos. Não esperava que a criança tivesse esta intervenção, porque podia também dizer que esta cor também está presente na relva. Considero que foi muito mais além, porque visto que eu estava perto dela, ela observou e partilhou essa mesma informação comigo. A criança continuava a pintar e disse-me “Olha Vânia, o arco-íris parece uma pista de comboio”. E eu respondi: “É mesmo uma pista de comboio” (e fiz o som do comboio). E ele disse-me “olha o comboio está aqui!” e eu respondi: “Vamos viajar no comboio e vamos passear no arco-íris”, e ele respondeu-me com um sorriso. A criança tem uma imaginação e uma criatividade que eu fico espantada, ela é mesmo capaz de ir mais além do que está a observar. Considerei importante dar continuidade ao que ele me estava a dizer, porque era uma ideia própria da criança e nunca devia descartá-la. O improviso surgiu no momento, eu senti que a criança também me levou para a ideia dela, e para ela aquilo que estava desenhado era muito mais para além do “arco-íris” e fazia todo o sentido. O G.O. foi buscar outra cor do lápis e diz para a D. “D., são iguais” e a D. “pois são” (e sorriu). Por acaso, estavam ambos com a mesma cor do lápis e o G.O reconheceu a cor. A criança estava a desenvolver o seu raciocínio lógico matemático, observou (recolheu a informação), o órgão do sentido que utilizou para recolher a informação foi a visão, para identificar a cor. Criou um conjunto e ainda classificou numa categoria “a cor”, portanto, ele conseguiu identificar e classificar as propriedades comuns. E mais, ainda disse que eram “iguais”, portanto, a criança desenvolveu um dos conceitos matemáticos “iguais”. De acordo com as Orientações Curriculares “as crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir de vivências do dia a dia ” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997.p.75). Deste registo de evidências, realço que as experiências educativas auxiliam na construção de noções matemáticas. Assim, a criança ao “agrupar objetos, ou seja, formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido, a cor, a forma, etc.. reconhecendo s semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um e a outro conjunto” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997.p.76).

Esta semana de intervenção senti que me “soltei” muito mais, consegui controlar e organizar o grupo de crianças. Senti-me muito mais tranquila, sem estar nervosa e isso transpareceu na minha atuação.

## Referências Bibliográficas

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

---

### Reflexão Individual n. °8, da semana 2 a 4 de maio de 2016

A minha reflexão desta semana da prática pedagógica vai incidir sobre o momento em grande grupo e registo “O que é a biblioteca?” e o aparecimento do caracol no jardim. A ida à biblioteca e o encontro das bicicletas na Sala Azul. Por último, as aprendizagens da reunião conjunta.

Na segunda-feira escutámos as crianças e parece que elas já têm algumas ideias do que é a biblioteca, também é devido a esta área estar inserida na sala segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Eis as suas respostas “é um sítio que se lê as histórias” (F.); “É para aprender a ler e a escrever” (M); “É para falar baixinho” (MJ) “É para aprender a escutar” (ML). As respostas das crianças foram escritas no momento em que lhes questionava, assim o grupo acompanhou-me e parecia estar atento. Partimos do que a criança já sabe, respeitando a sua opinião e sabendo escutá-la. Foi um momento em grande grupo, em que “este espaço destina-se à partilha, por todo o grupo, de informações consideradas importantes, como como à habituação a participar em actividades próprias (...)” (Cordeiro, 2015, p.374). Neste sentido, ao haver estes momentos dá-se oportunidade de escutar o que os outros dizem, a partilhar, a cruzar informações, desenvolvendo a sua linguagem e a manifestar-se interesse pela escrita perante o que a criança está a visualizar. E ainda, valorizar o que a criança diz, ela parece que gosta de ser escutada e torna-se crucial escrever essa ideia. Segundo Cordeiro, “características deste momento: falar livremente sobre ideias e observações, (...) crescente valorização de si própria, desinibição, promover a socialização e a relação com os outros; exercitar a concentração e a atenção (...)” (Cordeiro, 2015, p.374). Portanto, é imprescindível estes momentos, porque a criança tem oportunidade de crescer e se desenvolver de forma espontânea. Por exemplo, o D. e o D. parecem ser crianças tímidas, e ao criar estes momentos é uma estratégia para os deixar menos tímidos. O educador tem de valorizar estes momentos porque “ajudam a construir o sentido de “nós” e do “nosso”” (Cordeiro, 2015, p.374).

As crianças estavam a brincar no espaço exterior, em que a C. chama-me num tom muito entusiasmado “Vânia, olha está ali um caracol (e puxou-me)” ao que respondi “Vamos ver esse caracol. Onde está?” e ela indicou-me o caminho. Com tanto entusiasmo, algumas crianças perceberam que se passava ali alguma coisa, estavam sentadas em redor do caracol e foi-se juntando mais crianças. Primeiramente, cumprimentam-no “Olá Caracol”, observaram, manipularam o caracol até que este entrou na sua carapaça. Neste momento, as crianças começaram a cantar a música do caracol e ele lá saiu da sua carapaça. Reparei que neste momento estavam comigo dez crianças das dezoito (número total de crianças). A C “Encontrei o caracol, porque ele estava a vir da relva”, e ainda “onde estão os olhos do caracol Vânia?” e aponte para os olhos do caracol. Assim, “a área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê”. Foi um momento muito significativo para todas as crianças, porque tiveram algum tempo a observar o caracol, a vê-lo a andar, quando ele entrava ou saía da sua concha.

Na terça-feira fomos à biblioteca e foi tão divertido! Foi um dia bastante agradável, porque as crianças gostaram imenso de visitar a nossa biblioteca. O grupo de crianças teve o privilégio de receber a Dra. Alexandra, que realizou uma visita guiada a este espaço. Considerei interessante, o facto das pessoas que estavam na biblioteca, paravam o que estavam a fazer para observar o grupo, houve sorrisos, comentários “óh são todos tão giros!”. Pude constatar, que a maioria do grupo ainda não tinha ido a uma biblioteca, o que por um lado é preocupante. No entanto, tivemos oportunidade de proporcionar este momento às crianças.

Após contar a história, as crianças tiveram oportunidade de escolher um livro e de folheá-lo no corredor do espaço infantil na biblioteca, em que todos estavam sentados e a ver as imagens do livro.

Na minha perspectiva, um dos aspetos positivos foi o facto de ter contado a história “Porquê é que os animais não conduzem?” na biblioteca, num espaço diferente em que eles não estão habituados. Dinamizei a história, achei que estava à vontade nesse momento e desfrutei-o. Também dei oportunidade para a criança intervir, quando esta queria falar. O facto de estar sentada numa cadeira que colocou-me noutra perspectiva em relação ao grupo. O estar “relaxada” e confiante no que estava a fazer, parece que isso transpareceu-se nas crianças porque elas estavam concentradas e participativas. A meu ver, a organização estava presente e o grupo pareceu-me bastante interesse neste espaço, respeitando as regras da biblioteca, o que prova que este grupo interioriza e respeita o que o adulto diz.

Um dos aspetos a melhorar é a linguagem. Por vezes, no momento dou pequenos gaffes na construção de frases. Porém, corrijo-me logo de seguida. Neste modo, tenho que estar mais atenta ao que estou a dizer, pensar mentalmente e depois dizê-lo oralmente. Portanto, é um processo mental que tem de estar em concordância com o meu desenvolvimento da linguagem. Tenho de refletir sobretudo antes de dizer para reduzir os gaffes.

Na quarta-feira, foi o “Dia da Bicicleta” em que todas as crianças trouxeram a sua bicicleta ou a sua trotinete. Pareciam que estavam muito ansiosos para andar na bicicleta ou trotinete. Uma das aprendizagens que efetuei passa pela ausência de comunicação. A comunicação tem de ser antecipada quer com a educadora, quer com qualquer outro elemento para depois eu sentir-me organizada mentalmente. A definição dos papéis é outra transformação que se tem de fazer, pelo facto de sentir-me segura no que estou a fazer. Um exemplo é a Joana podia dar as bolachas e cantar a música dos “Bons-Dias” e eu colocava os sinais no exterior. Outra alternativa era colocar os sinais antes da proposta educativa iniciar. É necessário haver esta comunicação, porque quando eu tiver numa sala tenho de comunicar com a auxiliar para me apoiar e não comunicar no próprio dia.

Outra aprendizagem para concretizar na próxima semana é a realização do placard, com registo fotográfico desta semana. O processo de elaborar um placard devia de ser fotografado desde o início da semana (segunda-feira). A verdade, a educadora Ana fotografou, mas por quê é que não fui eu a fazê-lo? Até havia uma alternativa: a Joana tirava fotografias enquanto contava a história e depois tirava eu, quando as crianças estavam a folhear os livros. A gestão dos papéis e a ausência de comunicação tem de ser pré-definido porque depois o resultado que eu quero obter não vai ser o mesmo no que do início.

A reunião conjunta conduziu-me a um conjunto de questões às quais automaticamente implica a sua reflexão. O facto da planificação tem de ser clara e objetivo, definir quem faz o registo, como se faz a gestão do tempo, das crianças e dos materiais. E ainda o que é que o grupo fica a fazer e com quem é que fica. Estas questões parecem-me muito relevantes porque parte muito do nosso sentido de organização.

Outra questão é o facto de dar mais importância à proposta educativa no sentido de a expandir e explorar, é uma capacidade que vai além do concretizar. A postura educativa tem de ser trabalhada para ir mais além e é crucial como futura profissional. Nos momentos de brincadeira livre, é necessário que o educador tenha sempre algo na “truques na manga”, ou seja, estratégias suplentes como lengalengas, ou jogos. E não apenas a supervisionar. Um dos exemplos foi o facto de eu começar a uma criança “não me apanhas!”, comecei a correr e quando olhei para trás, já tinha a maioria do grupo a correr atrás de mim. É impressionante como uma simples corrida motivou e cativou o grupo de crianças.

### **Referências Bibliográficas**

Cordeiro, M. (2015). *O livro da Criança do 1 aos 5 anos*. 7.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: A Esfera dos Livros

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

---

### **Reflexão Individual n. 09, da semana 9 a 11 de maio de 2016**

A minha reflexão de Prática Pedagógica vai ter em conta os seguintes aspetos: a importância do jogo simbólico e de um momento de partilha na brincadeira livre. E ainda reflito nalgumas questões que considere pertinentes.

No momento de brincadeira livre, mais especificamente na área da Casinha, estava com as crianças MJ; M; e P. A MJ foi buscar uma tesoura para o meu cabelo e disse-me “Vais ficar careca, vou cortar o teu cabelo” e eu respondi: “Porquê?” e a MJ “tens um cabelo como a Rapunsel”. Simultaneamente o M disse-me “tens a voz torcida, vou resolver isso!” e eu respondi “Como?” e o M “Uma operação”, teve a escutar o meu batimento cardíaco e ainda tive direito a muitas vacinas. Depois da operação complicada, o M disse-me “Vou te pintar de todas as cores”, e eu respondi-lhe “Vou algum lado?” e o M: “vais a uma festa”. Foi um momento muito divertido tanto para as crianças como para mim, foi uma sessão de maquilhagem, de cabeleireiro e de cirurgia. Eu considero que é muito importante entrar na brincadeira com as crianças, porque é através dela que a nossa relação (adulto-criança) se fortalece. E também dá para ter uma noção do que a criança já sabe do mundo que a rodeia. Assim o jogo simbólico permite “(...) à criança recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997.p.60). A meu ver, quanto mais brincamos com as crianças mais usufruímos e disfrutamos no momento, porque elas gostam quando participamos na brincadeira e sentem-se valorizadas.

Na minha observação reparei que o M; P e a MJ estavam no tapete a brincar com os legos (de encaixe) e com animais. A MJ e o P já tinham a sua construção feita, enquanto M ainda estava a fazer. O M. diz para os dois colegas: “Quem me pode emprestar uma peça?” e a M.J. respondeu: “Eu empresto, mas deixa-me perguntar ao P.”. Neste momento houve sem dúvida um momento de partilha e de companheirismo e eu agradei o facto de terem emprestado a peça ao M. Neste modo, segundo Cordeiro, “Há que elogiar a criança quando tem esses gestos (...)” (Cordeiro, 2015, p.214).

Durante a proposta educativa levantaram-se questões às quais me fizeram refletir após a conversa da educadora Ana. A primeira questão diz respeito ao trabalho em equipa, porque a educadora e auxiliar estavam a dar os

recados perto da porta da Sala Azul. Ainda estavam crianças a chegar, eu e a Joana começámos o que tínhamos planificado. O problema foi facto, não ter englobado os outros elementos da equipa e não ter comunicado que iríamos começar. Depois refleti, o facto de Ana conversar algo com as crianças e engloba-nos (mestrandas). A falha de comunicação salienta-se nesta situação. Quatro pessoas pertencem a uma equipa, e é importante que exista comunicação entre estes elementos, porque estamos a trabalhar todas para o mesmo sentido.

Ainda no decorrer da proposta educativa, cantámos a canção dos “Bons Dias” e entregamos a bolacha. E começámos o “teatro de sombras chinesas”, reparei que a educadora Ana e a auxiliar vieram no final deste teatro. A rotina é de carácter flexível e não tem de ser rotineira, respeitando o ritmo e o tempo de cada criança. Começou tudo muito depressa e não deu para usufruir e disfrutar do momento em causa.

Outra questão é o facto de a Joana estar a fazer o registo com o que as crianças disseram “Isto não é uma Caixa? O que é para ti?”, e eu estava a gerir o restante grupo que estava a brincar. Se fosse agora havia outras alternativas, como o facto de eu apoiar a Joana nos registos com as crianças.

E por último, a questão da interação com as crianças. É habitual e tão espontâneo quando chego à Sala Azul dirigir-me para perto das crianças no momento de brincadeira. Até que ponto é benéfico em eu brincar com a criança? Realmente, estou sempre a brincar com alguém. A questão que se levanta é que será que influencio essas mesmas brincadeiras? Nesse momento poderei fazer observações, notações e estar atenta indiretamente e não diretamente com a criança. Mais uma aprendizagem que é preciso ter em conta, se o adulto não interferir na brincadeira, que rumo é que esta vai tomar? Por fim, estas questões devem ser geridas e sobretudo pensadas, na perspetiva o que tem sentido para mim.

### **Referências Bibliográficas**

Cordeiro, M. (2015). *O livro da Criança do 1 aos 5 anos*. 7.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: A Esfera dos Livros

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

## Anexo VI - Reflexões em contexto de Jardim de Infância II

### Reflexão Individual n. °4, da semana 10 a 12 de outubro de 2016

A reflexão que se segue diz respeito à terceira semana de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância II. A presente reflexão tem como principais referentes: a experiência educativa “As sapatilhas do Gato Elias”; o não ir ao espaço exterior porque estava a chover e a reunião conjunta com a professora supervisora. A meu ver, estes referentes foram cruciais porque considerei-os significantes bem como motivo de aprendizagens ao longo desta semana.

A nossa planificação em formato de papel sofreu constantes alterações, em relação à prática e esse aspeto foi muito sentido no decorrer desta semana. Digo isto, porque a nossa primeira intervenção sofreu alguns reajustes consoantes o ritmo e a necessidade do grupo de crianças. Passo a explicar: na segunda iríamos explorar a romã; no dia seguinte explorávamos as uvas e no último dia sentíamos a textura da lama na impressão palmar. Trabalhámos neste sentido, devido à sequência da história que contámos no primeiro dia. A meu entender, só na quarta-feira explorámos as uvas e a lama e parece que foi muito extenso para o grupo de crianças. E a reflexão que fiz foi: *será que poderíamos alargar e ter explorado a lama na semana seguinte?*; *será que a experiência educativa foi prazerosa para as crianças?*; *E o facto de ter sido em grande grupo isso influenciou as restantes crianças em relação ao tempo de espera?* O facto de ser vinte e cinco crianças, a lama poderia ter sido explorada de diversas e diferentes formas pelas crianças e poderia ter uma outra perspetiva. Eu senti que algumas crianças queriam continuar a sentir a lama nas mãos e de certa forma não foi dado o tempo necessário para explorarem a lama, não respeitando as necessidades e singularidades das crianças. Foi uma grande aprendizagem, porque o explorar a lama foi realizado na parte da tarde e parece que este grupo de crianças trabalha melhor em pequenos grupos, no que diz respeito a experiências educativas orientadas. Eu e a Joana vamos trabalhar nesta lógica de pequenos grupos, para perceber qual o melhor para crianças.

A necessidade de brincar é muito evidente nas crianças e depois do lanche da manhã uma criança abordou-me e questionou-me *hoje não vamos à rua?* Eu respondi à criança que tinha estado a chover e o piso estava todo molhado. As crianças dão nas pequenas pistas, e cabe ao adulto refletir sobre as intervenções das crianças. A questão conduziu-me à reflexão: *esta criança sentiu logo no primeiro dia que não foi ao espaço exterior?*. Foi um motivo de reflexão, porque foi o primeiro dia em que as crianças não foram para o espaço exterior devido às condições meteorológicas. É impressionante como as crianças sentem as suas próprias necessidades e partilham-nas com os adultos. O grupo de crianças sentiu que não ia para o espaço exterior e já iam *lançados* para a rua. Em conversa com a professora orientadora e levou-me a uma reflexão *porque não sugerir aos pais roupa e calçado adequado e apropriado para brincar no espaço exterior?*. O espaço exterior tem significado para o grupo de crianças, sendo uma necessidade e um interesse das crianças em ir ao espaço exterior.

Por fim, as aprendizagens e reflexões sobre a reunião conjunta com a professora supervisora, embora que alguns referentes acima referidos entrelacei-os com as aprendizagens da reunião. O principal foco foi no aspeto *eliminar a palavra trabalhar? Como vou fazer isso?*, foi a minha grande questão. É de facto que este termo dá para perceber a reação menos positiva das crianças e refleti nas palavras vou usar para eliminar. *Por que não outros termos? Como desenvolver e/ou vamos fazer algo diferente.* Na próxima semana utilizar estes termos e ver qual a reação das crianças perante as outras palavras em vez da palavra *trabalhar*, sendo que vai ser um desafio constante. Assim estamos a ter em conta a nossa ação educativa e/ou práticas pedagógicas construindo-a e reconstruindo-a.

---

### Reflexão Individual n. °6, da semana 24 a 26 de outubro de 2016

A reflexão que se segue diz respeito à quarta semana de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância II. A presente reflexão tem como principais referentes: a proposta educativa de terça-feira focando na intervenção de uma criança e a modificação da proposta educativa (quarta-feira), ajudando a criança a responder e não induzir respostas.

Na terça-feira, realizámos em conjunto um jogo que consistia em retirar num saco um cartão, e nesse estava desenhado +1; +2; +3; -1; -2; -3. Retiravam um cartão e posteriormente tinham de adicionar ou retirar a castanha, no fim a contagem das castanhas que estavam na caixa. Escolhemos a castanha, pelo facto de se estar a aproximar o dia de S. Martinho. O presente jogo foi realizado no período da tarde e em grande grupo. O facto de ter sido em grande grupo prende-se pelas crianças mais velhas auxiliarem as crianças mais novas no momento da contagem, porém o F. disse “que seca, tanto tempo à espera” ao qual eu respondi “Tens de saber esperar”. A intervenção dele fez-me perceber que este jogo até podia ter sido realizado por faixas etárias, poderia ter sido mais estimulante e interessante para as crianças. O facto de termos vinte e quatro crianças, levou à distração constante no decorrer

do jogo, acho em termos realizado em grande grupo não pareceu tão cativante para as crianças. Mas a Joana conseguiu cativar quando as crianças pareciam mais dispersas, embora que no período da tarde, as crianças parecem ter uma menor capacidade de atenção. Depois do jogo, todas as crianças e mestrandas tiveram castanhas, em que observaram, cheiraram e manipularam. O A. estava ao meu lado, com o braço tocou-me na perna e disse “*Vânia, cheia (cheira)*” ao qual respondi “*deixa-me cheirar*”, e ele “*cheia (cheira) a castanha*”, e eu “*queres cheirar a minha castanha?*” e ela acenou a cabeça. Até que a M. estava ao lado do A. e ele disse-me “*esta é o pai, tua a mãe e outra (outra- castanha da M) a fia (filha)*”; “*E porquê?*” disse-lhe eu, ao qual ele me respondeu “*a mia (minha) é gande (grande) e a tua é pequenina*” e eu disse “*pois é, a tua castanha é maior que a minha*”. Esta criança tem 2 anos e consegui desenvolver com ele o conceito de *maior e menor*. Foi extremamente importante a observação que o A. fez, e além disso comparou as duas castanhas, o que envolveu a classificação da castanha. O educador tem de dar importância ao escutar a criança e/ou grupo de crianças porque neste caso aquela criança e o conhecimento que ela tinha adquirido teve significado para ela e partilhou-o comigo. O educador deve escutar a criança em todos os seus sentidos, o “*ver*” é muito superficial, é preciso ir mais além, precisa de ser ouvida, precisa de observar, e sentir o que a criança faz e atribuindo-lhe um valor e sentido (Maudonnet, s.d.). Neste caso, a própria criança manifestou interesse e o educador tem de “*agarrar nesse interesse*” e levá-lo a despertar ainda mais.

Na quarta-feira, o instrumento de planificação alterou-se devido ao escasso tempo aproximando o dia do “*bolinho*”. Fomos organizando as crianças mais novas a sentaram-se nas mesas e as crianças mais velhas ficaram de pé para pudermos ver o que íamos fazer. Colocámos todos os ingredientes que íamos utilizar à frente da criança, e em grande grupo iam respondendo o que achavam o que era respetivo ingrediente, e alguns acertavam. O grupo pareceu interesse e participativo na preparação dos ingredientes e foram auxiliando na contagem dos ovos. No período da tarde a S. diz “*as boxas (bolachas)?*”, em tabuleiros fomos mostrando as bolachas que tínhamos feito e o M disse “*hummm, cheia a limão. Quando é que vamos comer as bolachas?*”. Expliquei através do mapa de presenças que íamos comer as bolachas na segunda-feira. E questionei: em que dia é que estamos? responderam-me quarta-feira. E eu disse (apontando para os dias da semana do mapa das presenças) “*ainda falta quinta-feira, sexta-feira, sábado, domingo*”, e o M. disse “*então falta 4 dias*”. É importante não induzir as respostas, ajudar sim nas respostas como motivo de reflexão. Recorri ao mapa de presenças, porque todas as crianças poderiam observar e nesse percebiam o *tempo* que ainda faltava para comer as bolachas.

### Referências Bibliográficas

Maudonnet, J. (s.d.). *A pedagogia da escuta e a Formação dos professores em Educação Infantil: Uma experiência em CEIs conveniados no Município de São Paulo*. Disponível em [https://pedagogiacomainfanciadotcom.files.wordpress.com/2012/11/artigo\\_experiecc82ncia-no-cei.pdf](https://pedagogiacomainfanciadotcom.files.wordpress.com/2012/11/artigo_experiecc82ncia-no-cei.pdf).

### Reflexão Individual n. °7, da semana 31 outubro e 2 de novembro de 2016

A reflexão que se segue diz respeito à quinta semana de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância II. A presente reflexão tem como principal referente: o trabalho em equipa.

Na segunda-feira, no período da tarde, escutámos e assistimos a uma história relacionada com o *Halloween*, visto que todas as salas estavam decoradas com este assunto. Escolhemos a história em grupo da Prática Pedagógica (Vânia, Joana, Cristiana e Filipa) e a história foi “*Carlota Barbosa, uma bruxinha medrosa*”, de Layn Marlow. Antecipadamente reunimo-nos na biblioteca da ESECS, para preparar os materiais necessários para o dia. Inicialmente tínhamos pensando no teatro de sombras, mas chegámos à conclusão, que se fosse um teatro de sombras, o espaço onde era para ser realizado este teatro era muito reduzido. Digo isto, porque todas as salas do Jardim de Infância assistiram à história na *Sala Vermelha*, o facto de serem sessenta crianças, e apesar de modificarmos a disposição do espaço da *Sala Vermelha*, o espaço livre era muito reduzido. No final, decidimos que contaríamos a história através do PowerPoint, as crianças visualizavam as imagens em movimento sem texto escrito, enquanto a Cristiana fazia de narrador, eu fazia segundas vozes das personagens. Após almoçarmos, dirigimo-nos para a *Sala Vermelha* e preparámos todos os materiais, realizámos mudanças de espaço para que as crianças usufríssem do momento. A disposição da *Sala Vermelha* sofreu constantes alterações porque tínhamos de colocar a tela num espaço onde a luz não incidisse na sala. Esta sala, como todas as outras têm grandes janelas que trespagam a luz solar e não estávamos a ter o resultado que queríamos. Então a auxiliar Olga deu-nos uma sugestão para alterarmos novamente a disposição deste espaço. Até que nos lembrámos que as almofadas ou pufes em que as crianças se sentem na área do tapete seria uma boa solução para a luz solar não transparecer tanto para a tela e para a sala. Com ajuda da D. Luísa, subiu ao escadote e colocou essas almofadas na janela e fez uma grande diferença ao espaço e à pouca claridade ao que tínhamos pensando em realizar. As crianças visualizaram

numa grande tela feita com um lençol branco, as imagens pertencentes à história e escutavam as nossas vozes. Eu e a Cristiana estávamos por detrás da tela enquanto a Joana com as educadoras e auxiliares ficaram responsáveis pela gestão do comportamento das crianças e a Filipa ficava responsável através do computador colocar as imagens para que elas se movimentassem enquanto narrador contava a história. Ao terminar a história eu e a Cristiana viemos para a frente e fomos recebidas por uma *grande salva de palmas*. E questionámos as crianças sobre a história e todas elas souberam responder. Até que algumas crianças disseram: *queremos ouvir mais histórias*. Nenhuma de nós estava à espera que tal acontecesse, e como a Cristiana conhecia melhor o espaço, foi buscar uma outra história que envolvesse o assunto do *Halloween*, em que a nossa distribuição de papéis foi a mesma, mas contámos com o objeto físico (o livro) e mostrámos as respetivas imagens. Foi algo que não estava nada preparado e é natural que surjam estas intervenções por parte das crianças, pois elas apreciam ouvir histórias. No fim, chegámos à conclusão que iríamos voltar a repetir este momento, e talvez seja na aproximação da época natalícia, sendo que poderá ser um teatro, mas teremos que definir um outro espaço.

A presente reflexão espelha-se pelo grande trabalho em equipa entre nós (mestrandas) e equipa da instituição. Em todos os contextos, o trabalho em equipa é bastante evidente, mas especificamente no nosso contexto educativo ainda se torna mais visível, trabalhar em conjunto em prol das crianças. Como refere as *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (2016, p.19)

“Também a partilha, debate e reflexão conjunta entre os elementos da equipa de educadores/as do mesmo estabelecimento educativo/departamento curricular, sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que se apoiam, constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas”.

Considero que cada vez é mais importante o trabalho em equipa e ainda não tinha sentido este aspeto no decorrer da Prática Pedagógica. A ideia é sem dúvida voltar a repetir-se, pois já temos algumas sugestões para a época natalícia, *porque não termos bilhetes para as crianças para assistirem a um espetáculo?* Podemos não estar no cinema, mas podemos transformar o espaço num cinema. A meu ver foi muito gratificante tanto na minha prática pessoal como profissional esta proposta educativa em conjunta prepara-nos muito mais para o nosso futuro, e com a sustentação teórica cruza-se com a sustentação prática, e *sim é possível fazermos uma prática mais consciente e mais responsável na nossa ação educativa*.

### Referências Bibliográficas

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

---

### Reflexão Individual n.º9, da semana 14 a 16 de novembro de 2016

A presente reflexão surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica – Jardim de Infância II, dando a conhecer alguns aspetos e/ou situações que considere pertinentes e que me levaram a refletir no decorrer da respetiva semana. A reflexão tem como principais referentes: o momento do aquecimento focando no papel que o educador assume na autoestima positiva; o instrumento de planificação ser de carácter flexível tendo em conta os interesses, as necessidades do grupo de crianças e o planificar com as crianças.

Na segunda-feira, dia 14 de novembro de 2016 no período da tarde estavam planificados dois jogos, sendo eles o jogo do arco e o jogo da *Cabra-Cega*. Como estava mencionado na planificação iniciámos o momento de educação física, com o *aquecimento*. O facto de fazermos o *aquecimento* em roda, permitiu-me ter uma outra perspetiva em relação ao grupo de crianças. Digo isto porque o facto de estarmos em roda, eu tinha uma grande visibilidade para todo o grupo, conseguia visualizar os movimentos que conseguiam fazer e também os movimentos que envolviam um grau de maior dificuldade, como afastar as pernas ao nível da cintura e a mão direita tocar no pé esquerdo (e vice-versa), rodámos os braços, rodámos a cintura, fletimos os joelhos, subimos e descemos com o corpo. Por exemplo a S. disse-me *não conxigo* (consigo), ao qual respondi, *consegues sim, vamos tentar as duas*. É crucial que o educador valorize e acredite nas habilidades das crianças, pois assim estamos a desenvolver a autoestima positiva na criança. Por isso é fundamental *o dar espaço e tempo à criança* para experimentar, falhar, voltar a tentar, conseguir ou voltar a falhar. Portanto, é muito importante transmitir às crianças a mensagem que todos nós somos capazes e temos de experimentar e tentar, superando as nossas dificuldades.

Como já referi no instrumento da planificação estavam mencionados os dois jogos, no entanto, realizámos apenas um, o jogo dos arcos. O ginásio possui um anexo, e eu disse às crianças que *tínhamos uma surpresa* e uma criança disse *vamos todos fechar os olhos para ver*. No momento em que me dirigia ao anexo, reparei que as crianças fecharam os olhos e quando elas me viram com os arcos manifestaram grande interesse. A exploração dos arcos demorou mais tempo do que prevíamos, pois cada criança tinha o seu arco e faziam coisas diferentes, como por

exemplo usavam o pé para segurar o arco; colocavam o arco no braço e rodavam; lançavam o arco para ver qual o arco ia mais longe; colocavam o arco no chão e saltavam para dentro deste; colocavam o seu corpo dentro do arco e corriam pelo ginásio. Duas crianças colocaram os arcos no chão, depois coloquei o meu arco, de seguida apareceram mais quatro crianças e colocaram o seu arco, e assim sucessivamente. Até que eles quiseram passar por todos os arcos. A exploração e o brincar com os arcos prolongou-se, mas senti que o tempo estava a ser proveitoso, significativo e lucrativo para as próprias crianças, o que impediu a realização do Jogo da *Cabra-Cega*. Ao longo das minhas práticas pedagógicas, tenho vindo a sentir que o mais importante é mesmo tempo de ação da criança, valorizar o que tem significado para ela sabendo observá-la e escutá-la. O brincar com o arco também envolveu o processo de socialização e isso foi bastante evidente no momento de educação física. Este momento promoveu o relacionamento entre crianças, o relacionamento adulto-criança. Portanto, “o comportamento de brincar é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais- sociais, intelectuais, criativas e físicas”. (Moyles, 2006, p.26). Não fiz o que estava proposto, mas a questão que se levanta é: será mesmo o mais importante? Respondendo à questão, *não é o mais importante*. Como futura educadora de infância, orientei, apoiei as crianças no sentido de terem autonomia suficiente, valorizando o que a criança quer, escutando-as ativamente respeitando as suas decisões de quererem continuar a brincar com o arco e é nesta lógica que quero ser enquanto profissional de educação. Quando regressámos à sala questionei às crianças *sobre o que gostavam de fazer no momento de Educação Física na próxima semana*, registando as sugestões e ideias de cada criança. As sugestões das crianças foram das mais variadas: jogar à bola, jogar à apanhada; jogar basquetebol; jogar ao macaquinho do chinês entre outros... Registámos por escrito as sugestões das crianças, mas também reparámos que alguns dos jogos que escolheram, como o jogar à bola e o jogar apanhada são jogos realizados no momento de brincadeira livre no espaço exterior. Por isso, mais uma vez se reforça a ideia da importância de escutar a criança e/ou o grupo de crianças e de planificar em conjunto que partam dos interesses e necessidades das crianças ou do grupo, sendo imprescindível que o educador deve assumir um papel de mediador nestes momentos.

### Referências Bibliográficas

Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: ARTMED

---

### Reflexão Individual n.º 10, da semana 21 a 23 de novembro de 2016

A presente reflexão surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica – Jardim de Infância II, dando a conhecer alguns aspetos e/ou situações que considere pertinentes e que me levaram a refletir no decorrer da respetiva semana. A reflexão tem como principal referente: o dia da Ciência relacionando com o trabalho de equipa.

Na quarta-feira, a tarde foi dedicada à Ciência. As educadoras sugeriram-nos em que planificássemos a tarde deste dia para comemorar o dia da Ciência, visto que estava mencionado no Plano anual de atividades. É a nossa segunda experiência em trabalho de equipa, ou seja, entre nós mestrandas (Vânia, Joana, Cristiana e Filipa). Considero que nesta experiência fomos mais além, pois, preparámos antecipadamente todos os materiais, decidindo o que gostaríamos de realizar. Um dos passos que achei mais visível nesta experiência, foi a partilha em termos de planificação nomeadamente na componente de avaliação. Portanto, as competências que definimos para a avaliação foram realizadas em conjunto, o que a meu ver foi um avanço em relação à experiência anterior e que me permitiu refletir mais sobre a avaliação. Um dos aspetos que me levou a refletir, foi *as crianças querem repetir a experiência? Como o demonstram?* Este aspeto foi evidente durante o decorrer da minha experiência alusiva à eletricidade estática, em que as crianças repetiram inúmeras vezes o esfregar o balão na cabeça, mostrando iniciativa própria da criança e observei uma descoberta por parte da criança. A descoberta que efetuei na experiência foi que as crianças me mostraram que ao esfregar o balão no cabelo, este ficava seguro, sem estarem a segurar com as mãos. E as crianças faziam questão em dizer-me e partilharam-na comigo. Na minha experiência senti falta de uma pessoa a auxiliar-me, porque tinha muitos materiais, era o espelho, os pedaços de papel na caixa transparente e os balões, o que também levou o grupo de crianças a dispersar-se, o que isso também gerou falta de organização interna. Digo isto, porque senti que as crianças tanto estavam no espelho como queriam experimentar o balão na caixa transparente, o que pensei *como vou dividir-me? Como vou agir?*; embora que nalguns grupos não senti tanto isso. O trabalho de equipa tem sido muito visível neste semestre de Prática Pedagógica e em qualquer área profissional salienta a importância de trabalhar em equipa, porque auxilia-nos na nossa ação educativa enquanto futuros profissionais de educação.

Como defende Silva (2002, p.11) “colaborar, cooperar ou trabalho em equipa são conceitos que reenviam para a natureza de um trabalho conjunto, entre duas ou mais pessoas, e que pressupõe a partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer”. Portanto, tanto o trabalho de equipa como cooperação são conceitos que estão intimamente ligados, pois partilhamos ideias e/ou sugestões que são comuns a todos os elementos do grupo. O

trabalho de equipa não foi só realizado entre mestrandas, mas também pelas educadoras e auxiliares de ação educativa, o que me permitiu uma visão mais integradora acerca deste assunto.

Este dia da Ciência foi muito prazeroso, mas existiram algumas aprendizagens que efetuámos com esta experiência. Após alguma reflexão em grupo e troca de ideias com a professora supervisora, esta fez-nos refletir nas seguintes questões. Como por exemplo, o facto da falta de organização dos grupos entre as três salas do Jardim de Infância, deveríamos ter tido talvez grupos mais pequenos. Depois também devíamos ter em consideração a gestão do tempo entre as quatro experiências, o que numa próxima perspetiva iremos ter em conta este aspeto. Um outro aspeto que temos de melhorar é o rigor como fazemos as experiências, seria importante registar as sugestões das crianças *o que será que vai acontecer?*; *o que descobrimos?* porque assim a criança exprime a sua opinião e partilhava o que achava que ia acontecer. Como defende as Orientações para a Educação Pré-Escolar (2016, p. 86) “questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las”. Assim, a participação da criança era maior o que evidenciava o seu desejo de saber mais.

Por fim, a meu ver, esta segunda experiência em trabalho de equipa foi muito desafiadora e enriquecedora para o meu percurso pessoal e profissional, pois é cada vez mais importante trabalhar em equipa e ter consciência do quanto é imprescindível na vida do ser humano.

---

### **Reflexão Individual n. °13, da semana 12 a 14 de dezembro de 2016**

A presente reflexão surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica – Jardim de Infância II, dando a conhecer alguns aspetos e/ou situações que considere pertinentes e que me levaram a refletir no decorrer da respetiva semana. A reflexão tem como principais referentes: o momento de educação física; o envolvimento do educador nos momentos de brincadeira livre no exterior e a fase da execução do projeto *Casas*.

Na segunda-feira, fomos todos para o ginásio fazer educação física. Para este dia estava proposto o jogo da Cabra – Cega, brincar e explorar com a bola de *pilates*. Inicialmente estava proposto formar dois grupos, ambos com doze elementos. Porém, o que estava mencionado na planificação não, foi de todo, ao encontro da prática. Digo isto, pois uma das crianças fez um exemplo de um exercício do aquecimento e eu aproveitei esta ideia da criança para continuar e usufruir do momento. O grupo de crianças não estava em roda, o que a meu ver não foi uma má estratégia, pois todos conseguiram ver a criança a exemplificar o exercício e imitavam-na. Na minha perspetiva, considero que consegui *agarrar* a ideia da criança e ir em frente com a mesma. Após a primeira criança participar, veio logo uma série de participações por parte de outras. Por exemplo: andámos como o caranguejo, de costas para o chão, com as mãos e os pés a movimentarem-se; fletimos os pés e tentámos chegar lá com a mão; saltámos e saltámos ao pé-coxinho. O que eu senti e reflito agora neste momento foi o facto de serem as próprias crianças a serem o centro da ação, foram elas que manifestaram interesse e além disso, não tem de ser o adulto a indicar o que fazer, mas sim, o adulto a orientar. Neste caso específico, foram as crianças a orientar e elas pareciam tão entusiasmadas, porque havia sempre mais participações, dando oportunidade e voz à criança. Por isso como refere Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 44)

“A Educação Física é também um espaço privilegiado de brincar em que o/a educador/a cria condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente os seus movimentos, (...) coloque os seus próprios desafios (...) que lhe permitam tornar-se mais autónoma e responsável (...)”. Assim, torna-se crucial *agarrar* na ideia da criança, porque ela tem conhecimento e transferiu o que sabe, exemplificando-o. Senti que foi um momento prazeroso onde as crianças tiraram o melhor proveito dele.

Seguidamente, jogámos ao jogo da Cabra – Cega, em que eu exemplifiquei o mesmo com o auxílio da Joana. O jogo foi muito divertido e a maioria das crianças queriam experimentar. Também reparei que o D. no início não quis fazer o momento de educação física, mas mais tarde chegou-se perto de mim e disse-me *também quero fazer*. Notei que ele primeiro quis ver os outros e só depois experimentar e eu disse-lhe: *estou muito orgulhosa D. e vais experimentar a seguir*, ele esboçou-me um sorriso. É muito importante, incentivar a criança em qualquer momento, porque inicialmente ele não quis fazer (respeitei a decisão da criança), mas depois foi a própria criança a dizer-me que queria experimentar, ou seja, a criança teve iniciativa própria em querer experimentar, necessitando do seu tempo para tal.

Após o jogo, algumas crianças procuraram-me pelos arcos, pois algumas gostariam de voltar a jogar ao arco. Este jogo consistia em 24 arcos no chão e à medida que ouviam o som das palmas, iam para dentro do arco. O presente jogo não estava expresso no nosso instrumento da planificação, pois foi algo que surgiu e fluiu das crianças naquele preciso momento. Inicialmente, refleti: *mas como que é que eu vou fazer*, não tenho um portátil, não tenho música, não estava nada preparado para este momento. O mais desafiante é sem dúvida, surgir algo que não estamos à espera e tentar pensar naquele curto espaço de tempo o que posso arranjar para o pretendido. Nada

melhor, que o uso do nosso próprio corpo pois foi algo momentâneo e pareceram tão interessados. E sem sombra de dúvidas, o principal é que as crianças usufruem do momento, em que se sentem divertidas, entusiasmadas com o que estão a fazer. O papel do educador de infância passa por aí, em ouvir as sugestões das crianças, colocá-las em prática, se para a criança faz sentido fazer algo naquele momento, vamos então proporcionar-lhe isso. E tem de ser naquele preciso momento, pois é ali naquele espaço de tempo que tem significado e valor para ela.

Sempre valorizámos ao longo das nossas intervenções o momento de brincadeira livre no espaço exterior, já sabemos o quanto é relevante este momento, pois “trata-se de um poderoso instrumento de aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 87). O educador deve intervir e participar nestes momentos. Por exemplo, a S. (2 anos) veio até mim e disse-me: *oh xenta* (senta) e eu fiz o que ela disse. Sentei-me no piso de cimento, ela colocou-se atrás de mim, colocou as mãos juntas às minhas e disse-me *anda cavalinho*, puxei-a e voltei a colocá-la no chão sempre em segurança. Ela gostou tanto que solicitou-me inúmeras vezes e frequentemente dizia-me *outa* (outra) vez (rindo-se). Este jogo faz-de-conta é extremamente importante nestas idades, pois é quando a criança começa a desenvolver o pensamento simbólico (a criança recorre a este pensamento através de palavras, de gestos, para representar a sua ideia). Ainda me disse: *eu tenho um cavalinho em casa dávo (da avó) Bia*. Assim, podemos verificar que os momentos de brincadeira livre no espaço exterior merecem uma atenção especial por parte do educador pois proporciona aprendizagens a todos os níveis (cognitivos, físicos, sociais).

Na quarta-feira iniciámos a fase seguinte do nosso projeto. Em grande grupo e com os materiais (pacotes de leite, fita cola larga e tesoura) fizemos uma maquete. Primeiramente, foi dado às crianças os pacotes de leite para manusearem e sentirem a textura. A questão que coloquei às crianças foi: *que outros materiais vamos utilizar?*, uma criança respondeu *cola*, outra respondeu *tesoura*. Experimentámos colar os pacotes de leite e a cola não aderiu ao material. Então, utilizámos fita cola larga. Depois disto foi questionado às crianças *o que é que nós vamos fazer?*, ao qual a M.E. respondeu *arranha-céus* e eu intervim *como vamos fazer o arranha-céus?*, ao qual uma criança respondeu *com muitos pacotes de leite, em cima uns dos outros*. Este processo pergunta-resposta aconteceu com a execução dos prédios e das casas. A participação e o envolvimento das crianças evidenciaram-se neste processo, pois elas pareciam muito entusiasmadas. Por isso, como refere o autor Vasconcelos, *et all.*, (2009, p.13-14) “não contestamos a realização e a participação dos projetos com as crianças pois estamos a proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento e são elas “capazes de saber fazer em ação””. O facto de questionar-lhes *E agora? Como vamos fazer?*, as crianças davam as suas opiniões e sugestões. Assim, valorizámos a voz da criança, sendo ela crucial em todo o processo envolvido, tendo um papel ativo na ação.

### Referências Bibliográficas

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Vasconcelos, T.; Rocha C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas M.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Melo, N.; Rodrigues, P.; Mil-Homens, P.; Fernandes S.; Alves, S. (2009). *Trabalho por Projecto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

---

### Reflexão Individual n. °14, da semana 19 e 20 de dezembro de 2016

A presente reflexão surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica – Jardim de Infância II, dando a conhecer alguns aspetos e/ou situações que considere pertinentes e que me levaram a refletir no decorrer da respetiva semana. A reflexão tem como principais referentes: o diálogo com o D. sobre o desenho e a fase III do projeto *Casas*.

Estávamos no momento do tapete, o D. abriu a porta da sala, entrou todo sorridente e questionei-o: *porque é que vens com um sorriso tão grande?*, ele respondeu-me com outro sorriso (tímido) e fez questão de abanar à minha frente a folha A4 que tinha na mão. Perguntei-lhe: *O que é isso?*, respondeu-me com um sorriso e disse-me num tom baixinho: *é um desenho que fiz com o pai*. E eu perguntei-lhe: *e tu queres mostrar o desenho que fizeste com o pai, a todas as crianças?* ao que ele respondeu acenando a cabeça, respondendo que sim. (O pai do D. assistiu e viu este diálogo a decorrer no exterior da porta da sala laranja).

A verdade, é que não esperava ter proporcionado esta experiência ao grupo de crianças. Mas o grupo de crianças, viu que o D. estava tão entusiasmado com o seu desenho, que também desencadeou um grande interesse por parte do grupo. Eu questionei às crianças: *querem ver o desenho do D.?*, ao que eles me responderam em *coro, siiiiiiimmm* (empolgados), ao que eu intervim: *o D. vai explicar o desenho que fez com o pai*. Considerei imprescindível, ser a própria criança a mostrar e a explicar o seu desenho, pois era um desenho dela com o pai, foram eles os protagonistas do desenho. Não faria qualquer sentido, em ser eu a explicar o desenho, porque eu até poderia saber o que estava lá desenhado, mas não tinha o mesmo impacto para a criança, não estava a valorizar como um sujeito ativo da sua própria aprendizagem. À medida que a criança estava a explicar o seu desenho, estava a desenvolver a sua comunicação oral, apontava para o desenho e simultaneamente dizia *este é o cão; olha este é o pato; e este é mickey; é um pato*, entre outros... Como referem os autores Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 49) “o diálogo desperta na criança o desejo de querer ver mais (...) potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê”. Portanto, o facto de eu ter valorizado este momento, levou a uma valorização crescente à criança, pois ela sentiu-se valorizada, foi visível no discurso dela e nas expressões faciais que fazia, esboçando um sorriso e alegria que transmitia. Além disso, a criança quis partilhar o desenho com o grupo de crianças, foi ela que tomou a iniciativa em mostrar o desenho, foi ela que clarificou o desenho e em cada animal emitia o som. A meu ver, foi sem dúvida mais uma grande aprendizagem, porque as crianças escutavam com atenção, manifestavam muito interesse em observar o que é que estava desenhado. E esta experiência tinha de ser proporcionada naquele preciso momento, porque era naquele espaço de tempo que fazia sentido. Se eu tivesse desvalorizado a situação, a criança levava um sentimento de tristeza e de desvalorização por parte do adulto. Não desvalorizei a ação da criança, pelo contrário, dei oportunidade à criança, valorizei-a enquanto um sujeito ativo na sua própria ação. Até o pai ficou satisfeito por o filho ter apresentado o desenho (pois vi o pai a sorrir), o filho também valorizou esse mesmo momento. Por fim, reflito, que por vezes não temos a noção do impacto positivo que este momento causou à criança, ao pai e ao grupo de crianças. É fundamental estas reflexões semanais que nos levam diariamente a refletir sobre a nossa própria ação educativa e o que é que eu vou valorizar enquanto futura profissional de educação de infância.

Nesta semana continuámos a fase III do nosso projeto *Casas*, em que as crianças assumiram um papel preponderante, pois foram elas que construíram. Como esta semana só tínhamos 13 crianças, considerámos que devido a este número de crianças pretendia-se forrar os pacotes de leite e que tinha de ser em grande grupo. O facto de o número de crianças ter sido reduzido levou-nos a uma lógica diferente de organização. Digo isto, pois se tivessem as 24 crianças, a lógica seria diferente, por exemplo, dividiríamos o grupo em dois, sendo doze elementos para cada grupo mais a presença de um adulto. Como isso não sucedeu, realizámos a proposta educativa numa das maiores mesas da sala. A Joana exemplificou e mostrou às crianças o que era pretendido fazer. Perante isto, as crianças mostraram-se muito recetivas neste momento, pois todas queriam participar. O papel do adulto passa pela orientação da proposta educativa. É importante, questionar as crianças sobre os materiais que necessitamos, pois elas sabem-no responder, assim não é o educador que menciona os materiais, mas são sim as crianças. A opção pergunta-resposta conduz-me a uma reflexão, porque por vezes o adulto de forma inconsciente propõe em mencionar os materiais. Mas não tem necessariamente de ser assim, pois a criança reconhece o que precisa e qual é a utilidade de cada material, dando oportunidade à criança pois ela tem uma voz ativa e participa. Por exemplo, as crianças mais velhas conseguiram forrar com papel jornal os pacotes de leite, sem qualquer ajuda, desenvolvendo assim a sua autonomia e responsabilidade. Embora que este aspeto pareceu-nos mais notório no decorrer da proposta educativa, assim sendo poderíamos ter realizado numa lógica diferente, ou seja, uma lógica diferente de organização. Digo isto, porque se fosse agora faríamos de outra forma, as crianças mais velhas seriam um grupo e os outros dois grupos seria com as crianças mais pequenas acompanhado com o adulto. Teria assim, uma outra lógica em termos de organização e era mais prático para todo o grupo de crianças. Contudo, a proposta educativa correu bem e observei que as crianças gostaram do que estavam a fazer. Por exemplo, o meu grupo foi a M., o T. e o D (3 anos) e notei que eles trabalharam muito bem em equipa. A M. e o T. quiseram colocar cola e o D. ajudou-me com o papel de jornal. A distribuição dos papéis entre as crianças também se inverteu, possibilitando à criança ter oportunidade de manipular qualquer material, seja pincel, ou jornal.

Em suma, considero que estas reflexões ajudam-nos a pensar na nossa ação educativa, em que é fundamental pensar sobre os aspetos positivos e aspetos a melhorar numa perspetiva futura. Porque é assim, que continuamos a crescer enquanto ser humano e enquanto profissional.

### **Referências Bibliográficas**

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

---

### **Reflexão Individual n.º 15, da semana 4 janeiro e 9 a 11 de janeiro de 2017**

A presente reflexão surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica – Jardim de Infância II, dando a conhecer alguns aspetos e/ou situações que considerei pertinentes e que me levaram a refletir no decorrer da respetiva semana. A reflexão tem como principal referente: o projeto “Casas”, no qual chegou à nossa sala uma “novidade”, a construção do livro sobre o projeto e uma retrospectiva do mesmo. E ainda reflito sobre o último dia de estágio, como um momento de partilha e trabalho de equipa entre mestrandas

Na segunda-feira, a nossa sala recebeu uma representação de uma “casa” de uma professora que já não leciona. Posso dizer, que recebemos no momento certo, devido ao projeto “Casas” que estamos a desenvolver. A meu ver, foi uma mais valia a introdução da casa no nosso projeto, pois as crianças manifestaram muito interesse, pelo facto de ser “novidade”. Primeiramente, conversámos com as crianças, sobre a incógnita que aquela caixa de grandes dimensões trazia no seu interior. Rapidamente o F. respondeu “é uma casa”, pois tinha visto o desenho gráfico da mesma no exterior da caixa. Também tivemos consideração em construir as várias peças e objetos da casa junto das crianças, para que elas se sentissem envolvidas em todo o processo. Posteriormente colocámos a representação da “casa” na sala. A curiosidade chegou a muitas crianças, como é natural e a casa foi exposta perto da área da biblioteca. As crianças observaram com muita atenção e manipularam, pois, tinha muitas divisões (quarto, casa de banho, sala) bem como objetos pertencentes a cada uma das divisões. É uma “miniatura” de uma casa, bem como os objetos que são de representação “real”. A casa tem muitos pormenores que são visíveis e isso captou a atenção da criança, provocando a sua curiosidade.

Ainda relativamente ao projeto, as crianças recortaram e colaram fotografias para construir o livro sobre o processo vivenciado. Este momento foi fundamental, tanto para as crianças como para *nós* (mestrandas). Em primeiro lugar, teria sentido que fossem as próprias crianças a recortarem, porque foram elas as protagonistas deste projeto. Reparei que quando entregava as diversas fotografias, uma das crianças olhava para a fotografia e disse “olhem o R. a pintar o arranha-céus”, existindo comentários a longo do recorte, bem como a expressão facial era bastante visível (sorridentes, porque reconheciam o que já tinham feito). Eu senti uma satisfação por parte das crianças no que estavam a fazer. O recorte das fotografias feito pelas crianças, não foi alterado por nenhuma das mestrandas, pois o livro tinha de transmitir “algo que pertencesse ao grupo de crianças”. Em grande grupo, para todos terem visibilidade, cada criança colou a respetiva fotografia e decidiram qual a posição que queriam a fotografia na folha A3. Confesso que fiquei surpreendida com a intervenção do I: “então e a capa? Nós não temos”, ao agarrar nesta ideia e valorizar a mesma, questionei ao grupo “Como é que vamos fazer capa”, surgiu logo imensas sugestões. Assim, consoante as sugestões delas registámos e elaborámos a capa do nosso livro. Este livro ficou na sala para as crianças poderem manipular, comentarem entre elas e mostrarem aos seus familiares. Chega ao fim, este projeto e penso que é crucial fazer uma retrospeção sobre o mesmo. A minha primeira experiência em trabalhos por projetos não correu mal, mas tenho a consciência que há muito mais para fazer num próximo futuro. Inicialmente, não me senti confortável com o assunto do projeto, o que suscitou pouco interesse da minha parte. Contudo, a minha ideia foi-se alterando com as ideias sugeridas pelas crianças, através da teia que fizemos em grande grupo. Tenho a noção que este projeto poderia ter ido muito mais longe e poderia ter sido muito mais aprofundado. Na minha ótica, a ideia anterior fica certamente numa próxima perspetiva em trabalhos por projeto. Sinto que “saltámos” alguns passos, que certamente eram pertinentes para o projeto, por exemplo: poderíamos ter explorado os objetos, como (tijolo, cimento). Poderíamos ter elaborado com as crianças um conjunto de propostas educativas, para além da nossa maquete. Neste sentido, fazendo uma retrospeção do projeto, parece que foi abordado de uma forma superficial não indo aos pormenores. A avaliação com as crianças sobre o projeto foi positiva, pois segundo elas “gostaram de colar jornais, fazer janelas e fazer o livro”, mas nenhuma referiu as fases anteriores, o que me levou a pensar. Só se focaram na fase da execução. Possivelmente, este livro do projeto teria de ser feito semanalmente, terminávamos as propostas educativas e iniciámos com a construção do livro. Poderíamos ter articulado estas duas dimensões, ou seja, à medida que íamos fazendo, íamos acrescentando no livro segundo as sugestões das crianças, para dar uma maior perspetiva do trabalho que foi realizado ao longo das semanas.

Por fim, reflito sobre um momento de trabalho em equipa e de partilha que sucedeu no último dia de estágio. Ao longo desta Prática Pedagógica, existiu uma união entre as educadoras, assistentes operacionais e mestrandas em qualquer momento da rotina (no espaço exterior ou no interior da sala). Como era o último dia, as mestrandas (Cristiana, Filipa, Joana e Vânia) planificaram juntas este dia. Na parte da manhã, explicámos às crianças que iríamos fazer um bolo para partilhar com as restantes salas. As crianças identificaram os ingredientes, fizeram a contagem e ainda participaram no envolvimento do bolo. Também mencionámos que a Sala Vermelha iria confeccionar biscoitos, para posteriormente fazermos um “lanche partilhado”. As crianças do jardim de infância reuniram-se na biblioteca (preparada previamente pelas mestrandas) para visualizar um filme levado pelas mestrandas. Inicialmente na planificação estava mencionado que a visualização do filme seria na Sala Vermelha, porém, conversámos e chegámos à conclusão que a biblioteca seria o local mais propício para o que estava proposto. Apesar de cada grupo de prática estar em salas diferentes, consideramos que a “Sala Verde” também deveria se envolver neste momento. À medida que o filme decorria, a Filipa e a Vânia preparavam o lanche partilhado, vivenciando este momento. Como a meteorologia permitiu, realizámos este lanche no espaço exterior, sendo este “um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27). No final, a Cristiana sugeriu que fizéssemos um jogo “do peixinho”. Inicialmente, algumas crianças não quiseram participar, contudo, houve outras que quiseram. À medida que o jogo se foi desenrolando, as crianças que não queriam participar, acabaram por fazê-lo por iniciativa própria. Este jogo permitiu que as crianças trabalhassem a área da matemática (identificando e contando a sequência dos números), desenvolveu a linguagem oral e as habilidades físicas, pois “o jogo constitui um recurso educativo (...) e deve ser visto como oportunidade de desenvolvimento da coordenação motora, de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças” (Silva, *et al.*, 2016, p. 85).

### **Referências Bibliográficas**

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

## Anexo VII - A minha retrospectiva sobre a avaliação ao longo do caminho percorrido no Mestrado de Educação Pré-Escolar

Desde o início do meu percurso no curso Mestrado de Educação Pré-Escolar, desde o 1.º semestre, do 1.º ano, a Professora Supervisora, Sónia Correia propôs-nos (Grupos de Prática Pedagógica) um grande desafio, chamado *Avaliação*. Desde o momento em que me deparei-me com este conceito, senti-me com dificuldades e com dúvidas, não sabendo o *que avaliar, como avaliar, quando avaliar, porquê avaliar e para quê avaliar*. Estas dúvidas foram provocando pesquisa, aprendizagens, aprofundamento e transferência de conhecimentos. Inicialmente, a minha perspetiva sobre a avaliação parecia muito estanque, pois sentia-me perdida, não sabendo se devia avaliar articulando com as áreas de conteúdo, ou focar-me só nas etapas do desenvolvimento humano. Cheguei mesmo a questionar e procurar um *modelo específico/ ideal de avaliação*, que fosse autêntico e coerente em que pudéssemos utilizar em qualquer uma das crianças. Mas rapidamente me apercebi, que não havia um modelo ideal sobre este assunto. No decorrer das Práticas Pedagógicas, o desafio proposto pela Professora Supervisora passou pela elaboração de um documento de avaliação de uma criança à nossa escolha. Recordo-me em contexto de creche, realizei uma avaliação global daquela criança, de forma muito sucinta, não muito aprofundada, não referindo sustentação teórica, não articulando as áreas de conteúdo com as etapas do desenvolvimento humano. Nesse final do semestre, reunimos com os outros grupos de Prática Pedagógica, orientadas pela Professora Sónia e nesse momento partilhamos os nossos documentos sobre a avaliação umas com as outras. Foi-nos dada essa oportunidade de visualizar os diferentes modelos de avaliação das nossas colegas, partilhando *o que fizeram e como fizeram*. Quando me deparei com alguns desses documentos, possibilitou-me em *abrir os meus horizontes* acerca da avaliação. Constatei que o documento que realizei *estava de longe*, o que eu ambicionava enquanto futura profissional de educação e implementar na minha ação educativa.

No 2.º semestre, do 1.º ano, em contexto de Jardim de Infância I, o assunto de *avaliação* foi gradualmente crescendo na minha prática pedagógica. Cada uma das mestrandas realizou um documento, um portefólio sobre uma criança escolhida por nós. Este documento deixou de ser algo sucinto e passou a evoluir para um portefólio em que incluiu vários registos de evidências, conversas informais, registos fotográficos e suas interpretações, articulando com as áreas de conteúdo e alguma sustentação teórica. Naquele momento e na minha experiência senti que *dei uns passos* relativamente à avaliação, nomeadamente em que a avaliação não se restringiu somente ao momento da proposta educativa, bem como no momento de brincadeira livre, quer no espaço interior e quer no espaço exterior. Foquei-me no que queria avaliar e assim foi mais acessível para posteriormente passar para a interpretação. Entreguei o documento à professora supervisora, mas era algo que devia ter-lhe entregado semana após semana, para visualizar o seu *feedback* e assim ia evoluindo neste assunto, era bem mais fácil para mim porque iria ver o meu percurso desde o início até ao final, indicando as aprendizagens, as dificuldades, as alterações constantes no decorrer do percurso. Contudo, o grupo de Prática Pedagógica, semanalmente entregava um documento de avaliação, sobre qualquer criança na respetiva semana e recebíamos o respetivo *feedback*. Por isso, quero dizer que a *avaliação* tem a mesma importância que a planificação, e que deveria ser entregue semanalmente para poder progredir.

No 2.º ano, do 1.º semestre no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica – Jardim de Infância II, foi-nos proposto por todos os Professores Supervisores, elaborar um portefólio sobre uma criança à nossa escolha. A construção deste portefólio foi bastante revelante para a minha experiência pessoal e profissional, sendo que foi construído desde o dia 26 de setembro de 2016 até ao dia 11 de janeiro de 2017. A meu ver este portefólio é notório, o meu avanço no que concerne a este assunto, pois aprendi desde o início da minha formação, senti-me mais segura ao elaborá-lo, pois já levava comigo algumas bases pertinentes para sustentar a elaboração do portefólio. O presente portefólio permitiu-me ter uma visão mais *ampliadora e integradora* sobre a *avaliação*, as áreas de conteúdo a nível da Educação Pré-Escolar e as *etapas do desenvolvimento humano*, percebendo que é possível integrar todos estes conceitos e não os tornar dissociáveis. Na minha perspetiva, sinto que cresci e que o meu olhar junto da avaliação, foi tendo diferentes fases. Neste preciso momento, o meu olhar perante a avaliação é mais exigente, integrando na minha ação educativa. Para mim, a avaliação é tão importante que a planificação e a reflexão, sendo um ciclo em que o ponto de partida é a observação; posteriormente o registo de episódios significativos, diversificados e de forma intencional. A partir do registo, a documentação e organização dos episódios significativos, originando um portefólio. Seguidamente, a avaliação tem de assumir um papel preponderante na planificação, em que a avaliação tem de estar presente no instrumento de planificação, mencionando *o quê avaliar e quando avaliar* e posteriormente a interpretação da ação da criança. Finalmente, a avaliação recorrendo ao instrumento de avaliação, *o portefólio*. O portefólio encontra-se organizado por episódios cronologicamente ordenados, desde o mês de setembro até ao mês de janeiro. Como já referi, este portefólio foi organizado por mim, de forma a ser um instrumento prático e coerente para o leitor puder consultá-lo. Este

documento está *mais próximo* de mim, porque a meu ver faz sentido na minha ação educativa. Contudo, existem considerações em ter em conta em que quero ter numa próxima perspectiva enquanto profissional de educação. A primeira consideração é: a criança pode assumir um papel mais ativo, ou seja, posso elaborar com a própria na construção do portefólio, sendo ela escolher os episódios mais ricos, a escolher a fotografia preferida da mesma relativamente aos episódios. A segunda condição é: o envolvimento da família, considero que este aspeto é imprescindível, para tornar o portefólio mais significador para a criança, para o educador e para a própria família (pais, avós, tios), desenvolvendo um clima de maior empatia e confiança entre os diversos intervenientes. Porque não podemos esquecer, que os pais são os primeiros educadores e os mais importantes dos seus filhos, como pude escutar e refletir no seminário *Relação profissionais-família: uma construção intersubjetiva*. Sem dúvida, é preciso **PARAR, PARA PENSAR COM OS PAIS**, porque eles também têm conhecimento, dando uma voz ativa aos pais no portefólio. A terceira condição é: certamente, deveria entregar cada semana à Professora Supervisora um episódio sobre o Lucas, pois *teria ido muito mais longe*, porque iria ter o respetivo *feedback*. A avaliação é a perspectiva dos futuros educadores de infância, sendo cada vez mais evidente e imprescindível este assunto. Este portefólio possibilitou-me conhecer com mais particularidade o Lucas, conhecer e aprofundar mais as áreas de conteúdos, sobre as competências presentes em cada área que estão presentes no documento das *Orientações da Educação Pré-Escolar*, aprofundando os domínios ajustados para esta faixa etária. O instrumento de avaliação, o portefólio, é um documento que deve fazer parte do quotidiano do educador, que tem de estar presente na ação educativa, para desenvolver uma Prática mais consciente, responsável e reflexiva.

## Anexo VIII- Pedido de autorização para efetuar registos fotográficos e vídeos



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR | PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO  
PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REGISTOS FOTOGRÁFICOS E VÍDEOS

Caro Encarregado de Educação,

Eu, Vânia Oliveira, mestranda do Instituto do Politécnico de Leiria (IPL), da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, frequento o Mestrado de Educação Pré-Escolar, estou a desenvolver um projeto de investigação. Para este projeto, em torno da temática “As perspetivas das crianças sobre a área da Casinha”, venho por este meio, solicitar a sua autorização para realizar registos fotográficos, vídeos nas quais o seu educando participará. Salientamos que estes registos serão usados exclusivamente para o meu projeto de investigação e que, em qualquer dos registos estará assegurado o anonimato do seu educando.

Agradeço desde já a sua cooperação e disponibilidade.

A estagiária,

Vânia Oliveira

Eu, \_\_\_\_\_ encarregado(a) de educação da criança \_\_\_\_\_ autorizo a realização de registos fotográficos e vídeos do meu educando para os efeitos acima mencionados.

Assinatura, \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/11/2016

## Anexo IX - Registos videográficos dos momentos de brincadeira livre na área da casinha

Momento de brincadeira livre - 17 de outubro de 2016

### Transcrição de videográfica 1

Hora: 14:30 às 14:45 horas (15 minutos)

Crianças: o VH, a ME, a C e a AS.

#### Registo videográfico 1

O VH estava à entrada da casinha, encostado à janela e com os dois pés em cima da vedação de madeira. O VH estava a manipular o telemóvel cor de rosa, uma mão segurava o objeto e a outra mexia nas teclas. Enquanto isso a ME dirigiu-se à área do quarto e cantou *lálálálá* (saiu do campo de visão). O VH inclinou a cabeça e o corpo; com uma mão fechou a porta da casinha e com a outra segurou o telemóvel; (VH saiu do campo de visão). A ME estava na área do quarto, junto ao aparador de maquilhagem, abriu gavetas, olhava para o seu interior e fechava [procurando por algo]; (a ME saiu do campo de visão máquina). A C estava sentada na superfície de madeira, na área do quarto, com o *nenuco*, foi com a mão esquerda buscar o *penico*, largou o *nenuco* e colocou o *penico* dentro de uma gaveta [com a mão direita agarrou este objeto e com a mão esquerda agarrou na pega da gaveta e tentou abrir, movendo o aparador de maquilhagem].

Entrou a AS para a casinha.

Perto da mesa redonda, a AS tinha uma panela (laranja) nas mãos, abanou-a fazendo simultaneamente barulho (não sendo perceptível identificar o que estava dentro da panela), escutava-se um barulho *toc toc toc*. Foi circulando pelo espaço, sempre abanando e rodando o testo da panela. No lado contrário, e de costas voltadas para a máquina o VH tinha uma maçã de grandes dimensões e lançou-a para cima duas vezes, apanhando-a. Quando lançou a maçã pela terceira vez, esta caiu em cima da mesa redonda [afrito e num passo rápido], apanhou-a; (VH saiu do campo de visão da máquina). A AS continuava a rodar a tampa da panela e abana-a, indo até ao aparador da maquilhagem [repetindo o gesto]; olhando de um lado para o outro, [abanando-o a panela que emite barulho] e olhou para a máquina. A C e a ME não surgem no campo de visão da máquina.

A casinha já se encontrava *desarrumada*.

A C estava perto da porta da casinha e junto dela estava uma mala que colocou ao pescoço, abrindo e fechando o fecho da mala e um telemóvel na mão [observando o que as outras crianças estavam a fazer noutras áreas, pois, ouvia-se gritos de alegria, e despertou a atenção da criança]. Passou o telemóvel para a outra mão e com a mão esquerda fecha a porta da casinha. A C dirigiu-se para a superfície de madeira (área do quarto), manipulando o telemóvel, (carregando nas teclas), sentou-se na superfície de madeira (de costas para a máquina), inclinou o corpo e preparou-se para se deitar (colocando os pés na superfície de madeira e deitando-se nela, fazendo de cama). Momentos depois, a C, sentou-se, tirou a mala (que estava no pescoço dela) e colocou-a no chão. A AS continuou a circular pela área do quarto, abanando e movendo a panela (a ME e o VH não surgem no campo de visão da máquina).

A casinha continuava *desarrumada*.

O VH continuava com a maçã de grandes dimensões e lançava-a várias vezes para cima e apanhava-a. A ME apareceu no campo de visão (de costas voltadas para a máquina, permaneceu ajoelhada nos armários da cozinha, não sendo perceptível identificar a sua ação). Até que ele voltou a lançar a maçã com uma mão e deixou-a cair para o chão fazendo um barulho [PUUM] baixou-se, inclinou-se ligeiramente o corpo e apanhou-a; saindo do campo de visão. A C estava na cozinha e estava com o *nenuco* ao colo, circulando pela casinha e indo até à tábua de passar a ferro, onde passou com a mão, tocando e mexendo no rosto dele e depois tocou no *spray de tira-nódoas*. E enquanto isso olhou para o lado, onde a AS representava que estava a dar comida ao seu *nenuco*, estando este na cadeira das refeições [a C estava a olhar atentamente para a ação da AS].

A casinha continuava *desarrumada*.

A C continuou a observar a criança AS. A AS encontrava-se na *cadeirinha* das refeições, onde o *nenuco* estava sentado. E na bancada, tinha um prato e na mão esquerda tinha uma colher [mexia a colher no prato] e levava à boca do *nenuco*, representando que estava a dar-lhe de comer. Na mão direita a AS, continuava com a panela laranja na sua mão; repetindo o gesto diversas vezes [colocava a colher no prato, mexia e levava a colher até à boca do *nenuco*]. Percebeu que a C estava

a olhar para a AS e continuou a sua ação [continuando a mexer na colher e deu várias vezes comida ao *nenuco*]. A ME circulava pela casinha com um berço de mão e o *nenuco* no seu interior, tocando na cabeça deste (ME saiu do campo de visão da máquina).

A casinha já se encontrava *desarrumada*. A C dirigiu-se à superfície de madeira com o *nenuco* e com um telemóvel, deitando-o. Ela tentou deitar-se ao lado do *nenuco* [simultaneamente olhou para a máquina e sorriu]. Mexendo no telemóvel, colocou-o perto do seu ouvido (*não falando*) e abraçou o seu *nenuco*; (C saiu do campo de visão da máquina). O VH continuou com a representação de uma maçã de grandes dimensões e lançou-a para cima, até que esta caiu novamente e disse “*uma maçã gigante*” (as crianças que estavam na casinha, ouviram-no, mas não disseram nada, continuando o que estava a fazer), e simultaneamente apanhou-a; (VH saiu do campo de visão). A C deitou-se de barriga para baixo na superfície de madeira (área do quarto) com o seu *nenuco* [*fingindo* que estava a dormir com o *nenuco*] e ao lado estava o seu telemóvel.

Entrou a S para a Casinha.

A casinha já se encontrava *desarrumada*. A S dirigiu-se para o aparador da maquilhagem (área do quarto), inclinou e baixou ligeiramente o corpo (para estar à altura do armário); e com a mão direita abriu uma gaveta, olha para o seu interior e fechou-a. Abriu a gaveta seguinte, com a mesma mão, voltou a olhar e fechou-a (nunca tirando a mão na base da gaveta) e levantou-se. A S olhou para um lado e para o outro e voltou a olhar para o aparador de maquilhagem, dando dois passos para o lado apoiando-se com as duas mãos ao aparador [porque estavam *nenucos* no chão]. Depois a S olhou para todos os acessórios (*manequim*; pente, pulseira e telemóvel) que estavam em cima da bancada do aparador; a S com a mão direita agarrou numa pulseira dourada (espessa), e com ajuda da mão direita colocou-a na mão esquerda, abanando várias vezes o braço, subindo e descendo a pulseira. Voltou a colocar a pulseira em cima do aparador [arrumando]; Depois, a S agarrou o telemóvel que estava ao lado dos acessórios, abrindo-o e fechando-o este objeto. As restantes crianças que estão na casinha não aparecem no campo de visão da máquina.

#### Nota de campo 1

A ME observa a investigadora, pois ela estava a preparar a máquina de filmar para colocá-la num melhor campo de visão na área da casinha para a sua investigação.

ME: *Olha é para o teu trabalho da escola?* [para a investigadora]

Investigadora: *Sim.* [para a ME]

ME: *O que é que estás a escrever no teu bloco?* [para a investigadora]

Investigadora: *Estou a escrever coisas muito importantes para o meu trabalho da escola.*

ME: *Está bem* [sorrindo], virou costas para a máquina de filmar e foi brincar na casinha.

### Momento de brincadeira livre - 24 de outubro de 2016

#### Transcrição de videográfica 2

**Hora: 14:30 às 14:50 horas (20 minutos)**

**Crianças:** o V, o L, o M e o F.

#### Registo videográfico 2

O V estava sentado na superfície de madeira (área do quarto) e com os braços esticados agarrou no *spray* [apontando para o F] representando uma arma e ao mesmo tempo vocalizou sons *pumpumpum*. O L dirigiu-se em direção ao V com uma máquina fotográfica [V parou o que estava a fazer]; L colocou-a bem perto do seu olho, espreitando pelo vidro da mesma, agarrando-a com as duas mãos e *fingiu* que tirou uma fotografia.

L: (Olhou para o pequeno vidro da máquina) e disse *Sorri* [para o V].

V: (Colocou o *spray* na horizontal em frente ao seu corpo e sorriu para a foto).

L: (Fez um sorriso, enquanto tirava a fotografia, com a máquina na sua cara) [para o V].

Quando o L tirou a máquina fotográfica da sua cara, o V levantou-se e com o braço direito esticado, emitindo sons *pumpumpum* [dirigindo-se para o F]. Enquanto isso o L olhou para o V, e o L escondeu-se numa cavidade de madeira (debaixo do aparador da maquiagem). O F com um telemóvel na mão escutou o que o V fez, e foi em direção ao V. O F viu que o L se escondeu e apontou o telemóvel (*fingindo* que era uma arma) para o L. O M ouviu e foi ter com eles para entrar na brincadeira; o M com o seu objeto (mala de viagem em miniatura - rosa) ao mesmo tempo fez *pumpumpum* (*fingindo* que era uma arma) ao V e este puxa-o para trás.

F: *pumpumpum* [para o L, que estava dentro da cavidade].

V: *Eu tava aqui, anda rápido que o M vai roubar* (observando para o F). O F sentou-se ao lado do V.

O L tentou sair da cavidade com a máquina fotográfica.

F: *Tu não sais daí, estás preso*, [para o L]. O L estava deitado no chão e colocou a máquina fotográfica em frente do olho dele, tirando a fotografia ao momento, *fingindo* que estava assustado e começou a correr.

F: *Vais para o outro lado* [para o V] e o L continuou a correr.

O L arrastou o corpo de barriga para baixo (deitado no chão), enquanto o F ia atrás dele apontando com o telemóvel ao L.

L: (*Vai arrastando o seu corpo no chão, fugindo do F*).

M: *É a polícia* [para o F] (com um objeto e ao mesmo tempo vocaliza) *pumpumpum* [para o L].

O L voltou a tentar fugir, arrastando o seu corpo no chão, o F e o M foram atrás dele.

L: *Opá* [chateado, para o M].

F: (Dá um pequeno empurrão ao L).

L: *Au!*

F: *Não olhes assim para mim!* [Para o L].

O L tentou levantar-se e disse *Sai* [para o F]. O L foi andando de joelhos, [andando em redor da mesa redonda (área da cozinha) e dirigiu-se até ao fogão. O M observava toda esta situação [ficando parado] e observava as duas crianças (F e M) voltam a andar atrás do L. O V estava sentado e observou todo este momento. O F dirigiu-se até ao L.

L: *Páraaa* [para o F].

O M voltou a apontar o objeto (trólei em miniatura, *fingindo* que era uma arma) para o L; (M saiu do campo de visão da máquina).

O V estava na superfície da madeira, enquanto os restantes estavam perto da cozinha (de costas voltadas para a máquina).

O V estava com um *nenuco* e um pente (apontando o pente para o *nenuco*). O F (que estava ao lado do V) bateu-lhe nas costas (de forma ligeira tocando nelas) e rindo-se.

V: (Retribuiu o sorriso).

M chamou o F.

M: *Vamos atrás do L*.

F: (Não respondeu e foi indo em direção ao L).

L: *Olhaaaaa* (num tom bem alto), *olha aqui!* [para o F]

O F escutou e tinha um *spray* junto à boca segurando-o com as duas mãos, e foi em direção ao V.

V: *tótótótótó* (rindo-se).

(V e o F saem do campo de visão da máquina).

O L estava com um telemóvel (rosa), perto do ouvido, *fingido* que estava a falar com alguém.

O M colocou o cesto dos legumes/frutas no centro da mesa da cozinha.

V: *É aqui, é aqui* [para o F]. O V foi em direção ao F (para chamá-lo).

V e o F vêm [e este mostra-lhe o que estava a fazer, não estando no campo de visão da máquina].

F: (escutava-se o riso do F).

V: (escutava-se o riso do V).

O M distribuiu os copos amarelos em cima da mesa da cozinha e sentou-se junto desta. O F olhou que estava um cesto de legumes/frutos em cima da mesa e dirigiu-se até lá, e agarrou num nabo e na outra mão tinha o *spray*; saindo do campo de visão. O M observou o F nesta situação, sentado e apoiado com uma mão no queixo. O V observou a ação do F e fez o mesmo (dirigiu-se à cesta dos legumes/ frutos), agarrou com as duas mãos e tirou alguns frutos (três laranjas pequenas e uma maçã média) e dirigiu-se à área do quarto, colocando as três frutas em cima da superfície de madeira (área do quarto).

O M dirigiu-se até à área do quarto e deitou-se no chão. O L observou e foi atrás do M com a máquina fotográfica (colocou-a à frente do seu olho, espreitando pelo vidro), carregando num botão para tirar uma fotografia; (L saiu do campo de visão)

e o M escondeu-se na cavidade do aparador (movendo-o), deitado,  *fingindo* que estava a dormir (fechando os olhos). O V continuou a ir ao cesto dos legumes/frutos e colocou-os em cima da superfície de madeira (área do quarto).

Depois o M levantou-se, fingindo que era um bebé (começou a chorar), utilizando sons para representar a sua ação.

O V passou pelo M e não lhe disse nada. O M voltou a deitar-se de lado, fechando os olhos. O V continuou a ir ao cesto de legumes/frutos (figos, cabeça de nabo e brócolos) colocando em cima da superfície de madeira (área do quarto).

O M voltou a chorar (vocalizando o som de chorar), o V olhou e continuou o que estava a fazer; o M levantou-se, o F caiu no chão, e o M ajoelhou-se (para ver o que se passava com o F).

V:  *Olhem estou a ocupar muito as coisas* (falando para as crianças que estavam na casinha). M levantou-se e dirigiu-se ao aparador de maquilhagem, onde manipulou alguns frutos. Logo de seguida o V:  *Pára*, empurrando-o [para o M].

V:  *Aqui não é para mexeres* (empurrando-o novamente o M).

M: (não respondeu) e voltou a tentar chegar-se aos legumes/frutos.

V:  *Isto é para os bebés*. E voltou-o a empurrar o M, este saiu e deitou-se no chão.

Investigadora:  *O que estás a fazer V?*

V:  *A fazer uma sopa*.

Investigadora:  *Está bem*.

V: (mexeu nos ingredientes todos e mistura-os); olhando para o F.

V:  *Olha vá vamos comer estas coisas* [para o F].

O F levou um milho na mão e dirigiu-se até ao V. O F tinha um milho,  *fingiu* que estava a comer, agarrando num conjunto de legumes e tocando-os com a boca [movimentando-a,  *fingindo* que estava a mastigar]. O F tocou com o milho na mão dele, colocando-o na boca, enquanto o V observou tudo que o F fez. O F foi ao aparador de maquilhagem e viu em cima deste, um troile (rosa) em miniatura, agarrou-o com a mão esquerda, comeu como se fosse um gelado, utilizando a língua; fazendo este movimento diversas vezes.

F:  *Deixa-me fazer uma coisa* [para o V]. O F com o milho misturou tudo e fez do milho uma colher. Todo este momento o V observava o F.

F:  *Estou a mexer a sopa* [para o V].

O M foi ter com o F e o V. O M estava com um copo verde no olho, agarrando-o numa só mão.

M:  *Isto são copos*.

V:  *Dá cá os copos para bebermos* [ *fingindo* que bebem]

F: (Representa que bebem).

O F, M e V  *fingem* que comem a sopa e que bebem [olhando e rindo-se uns para os outros].

V:  *vamos arrumar* [para o F e M], e todos ajudam a arrumar os legumes/frutos de volta para o cesto.

---

Saem o M e o F da casinha não arrumando a casinha (foram buscar legos à área dos jogos) e voltam para a área da casinha.

---

O V agarrou na máquina fotográfica e viu no pequeno vidro (a imagem do F), e encostou o olho.

V:  *olha a fotografia* [para o F]. O F tinha dois legos, representando uma arma, o L olhou para a sua construção. (É avisado pela educadora que não é permitido levar objetos de outras áreas e por isso o F e o M saíram da Casinha e voltaram a colocar os legos no seu devido lugar, regressando para a Casinha).

F:  *Brincamos como deve ser* [responde para a educadora].

Joana (par de PES):  *Pois, mas não se deve levar outros objetos. Têm de ter atenção*.

O M agarrou a máquina fotográfica, colocou-a no olho e viu o pequeno vidro e tirou fotografia ao L. Após tirar a foto ao L, este dirigiu-se até ao F.

M:  *Sorri F*. O M colocou a máquina perto do olho e tirou uma fotografia, enquanto isso o V observava.

O F ficou mais próximo do M [colocando a máquina fotográfica perto do olho] e tirando outra fotografia. De seguida, o M arrumou a máquina fotográfica no seu lugar e pendurou-a.

---

M saiu da área da Casinha.

---

O F agarrou na máquina fotográfica e dirigiu-se às outras crianças.

F: *Espera aí. Quem quer uma foto, três mil? Quem quer?* (Colocou a máquina perto do olho, espreitando pelo vidro da mesma). E as crianças que estavam na casinha não responderam ao F.

F: *Sorri* [para o M]. O M estava a fazer diversas poses para a fotografia e o F foi tirando fotografias. O M levantou-se, esticou os braços e olhou para a máquina fotográfica, enquanto F continuou a tirar-lhe fotografias; [O M colocou-se de barriga para baixo].

O F deixou a máquina fotográfica e quem a agarrou foi o M.

M: *Olha L, tiro rápido* [para o L] (Colocando a máquina perto do seu olho, espreitando no seu pequeno vidro).

O L fez pose, colocando a mão na cintura e sorriu, enquanto isso o M colocou a máquina fotográfica bem perto do olho dele e tirou uma fotografia. O L foi-se aproximando-o do M.

M: *Sorri* (colocando a máquina para baixo) [para o L].

L: *Emprestas-me?* [para o M]

M: *Sim* (dando-lhe a máquina).

O L agarrou a máquina e colocou-a ao seu pescoço

L: *Sorri, M.* (Colocou a máquina perto dele, espreitando pelo vidro e tirou uma fotografia, carregando simultaneamente no botão). Tentou colocar um olho e no outro para tirar mais fotografias. O M esticou os braços e o L voltou a tirar uma fotografia, com a máquina (fotografia 1). Fez diversas vezes o mesmo, sempre com a máquina perto da sua cara, observando pelo pequeno vidro da máquina fotográfica e carregava no botão (como se tivesse tirado inúmeras fotografias)

Educadora: *Está na hora de arrumar.*



**Fotografia 1** - L a tirar uma fotografia ao M.

Todos os que estão na Casinha arrumam este espaço, ajudando-se uns aos outros.

## Nota de campo 2

O F agarrou no peluche em miniatura, o *Piglet - Winnie The Pooh*. E dirigiu-se até ao V que estava na área do quarto.

F: *Olha, aqui!* [para o V]

V: (Olhou para o F e para o peluche).

O F mostrou o peluche ao V, o F movimentou-o, colocando-o em cima do aparador de maquilhagem [rindo-se ao mesmo tempo]. E o F começou a dar movimento (como se o *piglet* tivesse “vida”, sendo uma personagem), dançou e dançou, dando um pequeno espetáculo em que o V assistia.

No fim, ouvia-se as palmas do V para o F.

O F disse: *obrigada!* [sorrindo].

## Momento de brincadeira livre - 25 de outubro de 2016

### Transcrição de videográfica 3

**Hora:** 14:30 às 14:45 horas (10 minutos)

**Crianças:** a AS, a S, a MD, a AD e a SG.

### Registo videográfico 3

A AS foi buscar o *carrinho* do conjunto de limpeza (esfregona, vassoura e pá. Este conjunto possui duas rodas, que permite movimentar-se pelo espaço). A AS levou o *carrinho* de limpeza até ao aparador da maquilhagem, pousou-o, agarrou na vassoura e começou a pentear a manequim, descendo e subindo a vassoura no cabelo, *fingindo* que estava a penteá-la (fotografia 2).

Como o carrinho de limpeza estava perto da AS, a S queria passar e não conseguia (porque o carrinho estava no seu caminho). A S estava de joelhos a tentar passar e como não conseguiu perguntou à AS:

S: *oia (olha) ajudas?* [para a AS].



**Fotografia 2** - A AS a pentear a manequim com a vassoura.

AS: [não respondeu].

A S agarrou e colocou o carrinho de limpezas noutra lugar, e a AS apenas observou-a. A AS voltou a pentear a manequim com a vassoura, mexendo com as mãos no seu cabelo.

---

Entrou a MD, a AD e a SG na área da Casinha.

---

A AD foi buscar ao cesto dos legumes/frutos, uma cenoura, três tangerinas, um garfo, uma colher e uma faca. Foi até à cadeirinha das refeições, onde já estava o *nenuco* sentado, pousou os frutos e os legumes na bancada da cadeirinha (fotografia 3). Com uma mão agarrava os talheres e com a outra escolhia o que queria. Escolheu a colher de cor laranja e colocou ao lado dos frutos e dos legumes laranjas. Ligeiramente a AS, virou-se para ver o que as outras crianças estavam a fazer e a AD dirigiu-se até à criança SG (que estava no aparador da maquilhagem) e observava o que a SG estava a fazer. A SG foi buscar um balde e um telemóvel, a AD continuou a observá-la. A AD foi até à cozinha e disse *copos* (agarrando neles). Enquanto isso a MD foi buscar a pá, a vassoura e começou a varrer o chão, com a mão esquerda segurou a pá e com a mão direita segura a vassoura e movimenta-a e a S observava a ação da MD (fotografia 4).



**Fotografia 3** - A AD a colocar a colher perto da cenoura e das tangerinas.



**Fotografia 4** - A MD a varrer o chão.

Depois de ter observado a ação da MD, a S estava mesa da casinha, sentou-se num banco junto desta, agarrou um queijo com a mão direita e com a mão esquerda, um copo. A AD agarrou num copo com uma mão e agarrou nos talheres com a outra mão. Enquanto isso a AS observava a ação da AD, decidindo a AS ir buscar mais copos, e esses foram colocados na mesa, a S observava atentamente o que elas estavam as ações da AS e da AD (fotografia 5). Depois da AD colocar o copo à sua frente, decidiu também colocar a colher e o garfo na mesa, em lados opostos,  *fingindo* que estava a colocar a mesa. Ou seja, colocava a colher no lado esquerdo e o garfo no lado direito. Enquanto faz isso, a S voltava a observar a ação MD. De seguida, a AS foi buscar mais copos à prateleira, e consigo traz quatro copos com as duas mãos e distribuiu-os novamente pela mesa. A AS decidiu tirar o cesto dos legumes/frutos (que estava em cima da mesa) e colocou-o no chão. A MD foi buscar à gaveta, colheres, garfos e colocou novamente a mesa. Enquanto que a AS colocava os copos, a MD colocava os talheres, a S observava toda esta brincadeira, permanecendo sentada no banco da mesa (fotografia 5). A MD acabou de colocar as colheres e os garfos e foi para outra área da casa; (saindo do campo de visão da máquina). Ainda a AS e a S continuavam na mesa; (entrando no campo de visão a SG), sentou-se e manipulou o garfo e a colher, enquanto que a S agarrou com as duas mãos, o copo, sentido a sua forma e textura. A S agarrou na faca e cortou o queijo e o garfo também a apoiava neste processo,  *fingindo* que estava a comer. A AS colocou as colheres de sobremesa bem perto do copo (fotografia 6). A mesa estava composta com vários copos, garfos, colheres e facas. E também trouxeram para a mesa, a divisória dos talheres. A AS começou a colocar na divisória dos talheres a colher de sobremesa, a MD colocou uma faca e depois agarrou na vassoura e na pá, varre o chão; (MD saindo do campo de visão). A AD colocou uma pequena garrafa na mesa e disse *vinho* (e ninguém respondeu), a S colocou uma faca na divisória e a AS continuou a arrumar os talheres. A S agarrou no copo e levou-o à boca, colocou o queijo na boca (movimentando a boca) representando que estava a comer o queijo. A SG levou a pequena garrafa à boca, representando que estava a beber. A AD disse *vamos fazer o almoço* (ninguém respondeu) dirigindo-se até à cozinha, onde ia buscar legumes (couve, pimentos, cabeça de nabo) e colocou-os na bancada, indo à mesa buscar uma faca e começou a cortar os diferentes legumes. A S estava a comer um queijo e a SG estava a comer uma maçã. A S e a SG observavam o que a AD estava a fazer (cortar alimentos) e ambas se levantaram e foram ter com a MD. A S e a AS levavam os alimentos à AD e esta cortou-os e disse-lhes *obrigado*. Depois a SG levava os legumes e frutos para a mesa,  *fingindo* que estavam a comê-los (fotografia 7) e a AD colocava a maçã bem perto da sua boca, representando que estava a

comer. A MD observava este momento e decidiu-se juntar-se a elas, sentando-se no banco e comendo, e faz *hummm* ao mesmo tempo e a SG observou e imita a AD, representando que estavam a comer (fotografia 8).



**Fotografia 5** - A S a observar a mesa.



**Fotografia 6** - A AS e a SG a colocarem os copos e os talheres na mesa.



**Fotografia 7** - A SG e a AD fingindo que estão a comer.



**Fotografia 8** - A SG a observar a AD *fingindo* que estão a comer.

### Nota de campo 3

Estavam na casinha a AD, a S, a SG e a AS. Estavam na mesa de refeições, a S e a SG sentaram-se nos bancos junto desta. A AD mostra uma colher à S e à SG e disse-lhes:

AD: *olha, tão a ver! Esta... Esta colher é pá sopa.* [para a S e SG]

(Ninguém respondeu).

AD foi buscar à gaveta mais colheres e saiu do campo de visão.

A AS apareceu na mesa, e a S estava a mexer num garfo.

AS: *Dá cá* [para a S]. A S nem teve tempo de responder, e a AS tirou-lhe o garfo da mão para colocá-lo na mesa. A S e a SG observam o que a AS fez [colocando a mesa].

AD: agarra numa cabeça de nabo e disse para S: *este é pa* (para) *comer.*

### Momento de brincadeira livre - 2 de novembro de 2016

#### Transcrição de videográfica 4

**Hora:** 14:30 às 14:50 horas (20 minutos)

**Crianças:** o I, a C, a SG, a S e a AS

#### Registo videográfico 4

O I colocou um tabuleiro cheio de legumes e frutas em cima da mesa. Ao seu lado estava a C, a criança abriu o fogão e agarrou num waffle, num hambúrguer e colocou-os em cima da mesa, e a SG procurava no armário. Quando a C se levantou, colocou o waffle e o hambúrguer na mesa e manipulou-os, sentido a sua textura. Ao lado do tabuleiro de legumes e frutos que tinha o I, a C inclinou-se para perto do fogão. O I deixou estar o waffle no mesmo lugar e agarrou no hambúrguer (que a C tinha levado para a mesa) para preencher o seu tabuleiro, assim ele colocou este alimento num espaço onde não estava preenchido. A SG levantou-se, agarrou nos dois pimentos verdes em ambas as mãos e colocou-os perto dos outros legumes verdes que estavam no tabuleiro. A C levou na sua mão esquerda uma representação de um *pão* e colocou-o em cima da mesa. O I disse: *Só que isto, é só depois do jantar* e ao mesmo tempo, olhava para o tabuleiro (ninguém respondeu). A C voltou a trazer dois *waffles* maiores e colocou-os em cima da mesa. Com as mãos, colocou o *waffle* mais pequeno no centro e nos lados, colocou os dois *waffles* maiores. O I pegou numa faca com a mão direita e colocou-a perto dos legumes



**Fotografia 9** - O I a agarrar o tabuleiro.

e ao mesmo tempo faz *shhhhh*, representando que estava a cortar, a SG e a C observavam o I. O I agarrou no tabuleiro com as duas mãos, devagarinho para o tabuleiro não cair, ele deu três passos e ia inclinando o corpo, colocando o tabuleiro dentro do forno (fotografia 9). Quando colocou o tabuleiro dentro do forno, reparou que este não cabia e nesse preciso momento caiu uma cenoura e ele ao mesmo tempo disse *Eiaaaa, caiu!* Levantou-se onde voltou a colocar o tabuleiro em cima da mesa, o I olhou e disse para a C *já tá o comer!*, a C (não respondeu, olhando para ele). E voltou a repetir o que disse, simultaneamente, apanhou a cenoura que caiu, e a C (continuou sem responder). A C continuou a manipular os waffles em cima da mesa. O I voltou a dizer *já tá o comer pronto. Quem quer comer?*, colocando o tabuleiro em cima da mesa. A C olhou para o tabuleiro cheio de frutos e legumes enquanto o I sentou-se no banco junto da mesa e disse *vou comer isto tudo* e ao mesmo tempo faz *iam, iam*, representando a sua ação, a C não lhe respondeu e observou-o. Com a faca, o I *fingiu* que estava numa refeição e vai comendo, perante isto a C observou-o. Quando acabou de comer, ele levantou-se, abriu uma gaveta e foi buscar um garfo e voltou-se a sentar e recomeçou a comer.

A C foi buscar o carrinho das limpezas e dirigiu-se ao aparador da maquilhagem (área do quarto). Com a mão direita segurou o carinho e com a outra mão colocou o balde em cima do aparador, *fingindo* que estava a mexer na água que estava no balde e deitou-a para fora movimentando a mão e faz ao mesmo *shhhhh*, (rindo-se) representando a sua ação (fotografia 10). E voltou a repetir a mesma ação cinco vezes. Voltou a colocar o balde em cima do aparador e agarrou na vassoura (que estava no carrinho da limpeza) e com as duas mãos colocou a vassoura no chão, *fingindo* que estava a varrer o chão. Inclinada e ligeiramente abaixada (fotografia 11), varreu o chão e movimentou a vassoura de um lado para o outro. Levantou-se, observou por alguns segundos as outras crianças que estavam na área de jogos e voltou a fazer o mesmo, varrendo o chão com a vassoura.



**Fotografia 10** - A C *fingindo* que está a deitar água para o chão.



**Fotografia 11**- A C representando que está a varrer o chão.

A SG foi buscar uma peça cor-de-rosa (vestido para *nenuco*), estendeu-a (com as duas mãos) e colocou-a em cima da tábua de passar a ferro (fotografia 12). Foi esticando a peça e colocou-a de maneira a que a peça lhe ficasse na ponta da tábua. A SG foi buscar o ferro, carregou no botão e colocou o ferro por cima da peça de roupa, representando que estava a passar a ferro, levantou o mesmo e voltou a pousá-lo em cima da roupa, executando movimentos horizontais e verticais. Com a mão direita segurou o ferro, e com a outra mão vai virando a peça de roupa, olhando sempre para o que estava a fazer. A SG foi passando e de repente, viu que estava *roto* (o vestido), olhando para a máquina (sorriu), colocou o dedo entre o que estava *roto* e olhou durante uns momentos e voltou a passar com o ferro (fotografia 13).



**Fotografia 12** - A SG estava a passar a ferro.



**Fotografia 13** - A SG olhando para o roto que estava no vestido.

---

Entrou a S para a Casinha.

---

A C foi buscar o *nenuco*, encostou-o bem junto do seu ombro, levando-o ao colo, mexendo-o no seu rosto e circulou pela casinha. Depois agarrou com a mão esquerda o *carrinho* das limpezas, e com a outra mão continuou a segurar o *nenuco* circulando pelo espaço. Movimentou o *carrinho* das limpezas para a frente e para trás e voltou para onde estava (perto do

aparador de maquilhagem - área do quarto) a C observou a SG (que estava a procurar numa gaveta de alguma peça) e disse-lhe *que tás a fazer?* a SG (não respondeu) e continuou à procura. A C observou um objeto (da área dos jogos) que entrou para dentro da Casinha, largou o *carrinho* das limpezas, vai a correr até ao objeto, apanhou-o e volta a lançá-lo (sempre com o *nenuco* no seu peito). A C voltou para o lugar onde estava, agarrou no balde (que estava em cima do aparador) e colocou-o no seu lugar, tentando várias disposições, conseguindo que o balde se encaixasse no *carrinho* das limpezas. A C colocou o balde, junto ao seu peito tinha o *nenuco* e foi observar o que o I estava a fazer (observou-o), dando a volta à mesa para o observar de mais perto em que ele estava a arrumar os legumes/frutos. A S entrou na Casinha e observou o I, e dirigiu-se até ele, olhando para os movimentos dele.

A casinha já se encontrava *desarrumada*. A SG estava ajoelhada e no chão tinha um *nenuco* (de cabeça e barriga para baixo) e uma manta (fotografia 14). A SG colocou a manta de diferentes posições, manipulando com as suas mãos para aconchegar o *nenuco*. Conseguiu aconchegar, mas depois esticou demasiado a manta e voltou a aconchegá-lo. Até que viu que o pé dela estava em cima da manta, então, ela levantou-se, tirou o pé e com as duas mãos estendeu a manta em cima do *nenuco* para o tapar. Depois agarrou o *nenuco* com as duas mãos juntamente com a manta e ligeiramente levantou-se, encostando o *nenuco* ao peito dela. E de seguida, voltou a colocá-lo em cima do aparador de maquilhagem (área do quarto), deitando-o (onde estavam os outros *nenucos* e seus acessórios) *embrulhadinho* à manta. A SG deu carícias aos *nenucos* e deitou-os (de barriga para cima) e voltou a aconchegá-los (colocando as mãos na cara deles e manipulando a manta), esticou a manta, *tapando* os corpos dos *nenucos*, e mexendo com dedos na testa deles. Voltou a tirar a manta e observou que um telemóvel estava debaixo de um *nenuco*, tirou-o, deu dois passos e deixou-o em cima do aparador da maquilhagem. Regressou onde estava os *nenucos* e voltou a aconchegá-los, usando as suas mãos para puxar a manta, olhando para eles, de forma a aconchegar os *nenucos* de corpo inteiro, tendo em atenção aos pés dos mesmos. Perto dos pés dos dois *nenucos*, estava um *nenuco* mais pequeno, ela olhou e agarrou-o, levantando um pouco a manta e colocou-o (de barriga para baixo) entre os dois *nenucos* e voltou a aconchegar os três *nenucos*, usando as duas mãos. Depois a SG agarrou novamente no *nenuco* pequeno e colocou-o (de barriga para cima e no centro entre os dois *nenucos*), como estavam os restantes, e volta aconchegá-los, manipulando e sentindo a textura na manta (fotografia 15).



**Fotografia 14** - A SG a aconchegar o *nenuco*.



**Fotografia 15** - A SG a aconchegar os *nenucos*.

A casinha já se encontrava *desarrumada*. A S dirigiu-se à bancada da cozinha, agarrou numa panela e numa colher. Depois a S dirigiu-se até à mesa redonda, colocou os objetos em cima desta e sentou-se no banco. A S agarrou na colher com a mão direita, *fingindo* que estava a comer, colocando a colher no interior da panela, mexendo, colocando a panela mais perto do seu rosto, e levou a colher à sua boca. Voltou a repetir o mesmo (colocou a colher no interior da panela, e levou-a à sua boca) (fotografia 16).



**Fotografia 16** - A S a representar que estava a comer.

---

Entra a AS para a Casinha.

---

A AS dirigiu-se ao aparador de maquilhagem, agarrou na *manequim loira* e numa escova, levando-a para cima da mesa redonda (área da cozinha). A AS perto da mesa, com a mão direita, segurou a cabeça da *manequim* e com a outra mão agarrou na escova e penteou-a, com movimentos de cima para baixo, repetindo os movimentos em todo o cabelo da *manequim* (fotografia 17). Foi virando a *manequim*, de forma a ser mais fácil de penteá-la, chegando ao seu cabelo todo.



**Fotografia 17** - A AS a pentear a *manequim*.

A S foi buscar o peluche *cão* e colocou-o na *cadeirinha* das refeições, de forma a estar sentado. Depois a S foi até à cozinha, agarrou num prato e numa colher, colocando estes objetos em cima da bancada da *cadeirinha* das refeições. Colocou o prato na bancada e com a mão esquerda segurou nesse mesmo objeto. A S com a mão direita, foi com a colher até ao prato (fotografia 18), representando que levava comida ao seu peluche (repetindo estes movimentos diversas vezes). Olhando sempre para o que estava a fazer e quando leva a colher à boca do peluche, e ao mesmo tempo faz *mnhmnh*, representando a sua ação.



**Fotografia 18** - A S a dar comida ao peluche.

#### **Nota de campo 4**

Estavam na casinha a S, a SG, a C e o I. A S agarrou no *pão* e foi até à vedação, abanou o pão, captando atenção de uma criança que estava a brincar na área da garagem. Ela deu o pão ao A (que estava com um carro na mão), e com a outra agarrou-o, colocou na boca (movimentando a boca) e depois devolveu-o à S.

Na cozinha, a SG e a C estavam ajoelhadas, ao lado uma da outra a tirar copos e a colocá-los na bancada (não havendo qualquer diálogo entre elas). O I agarrou no *carrinho das limpezas*, onde estava a colocar a vassoura no seu lugar.

### **Momento de brincadeira livre - 4 de janeiro de 2017**

#### **Transcrição de videográfica 5**

**Hora:** 14:35 às 15:50 (20 minutos)

**Crianças:** o R, a LM, a LS, a AS, o VH, o MM e o L, a MG e a M.

#### **Observações da investigadora:**

A colocação de novos materiais na área da casinha, sugeridos pelas crianças na entrevista. Os materiais foram comunicados e apresentados às crianças na área do tapete, dando assim informações sobre os mesmos. Estes materiais foram: uma máquina de lavar roupa; um aspirador; um conjunto de panelas; um micro-ondas/forno; três conjunto de pratos e chávenas; um avental; livros de receitas; uma torradeira; balança e um regador.

## Registo videográfico 5

O R foi buscar a torradeira e andava pela casinha a manipular este objeto, empurrou com a mão direita a alavanca para baixo e reparou que a torrada desceu. Depois o R olhou e reparou que a torradeira na parte da frente tem um botão, e com um dedo, ele carregou no botão, e a torrada saltou (fotografia 18). Ao lado dele estava a LM que estava a manipular um objeto: o aspirador que se encontrava no chão. O corpo dela estava inclinado para baixo, e com uma mão esquerda agarrava o aspirador e com a outra agarrava o cano do mesmo. A LM deslizava o cano do aspirador no chão da casinha em diferentes posições (para a frente e para trás) e ao mesmo tempo fez *vuuummmm*, captando a atenção das crianças AS e R (fotografia 19). Quando terminou a sua tarefa, arrumou o aspirador no seu lugar. Saem do campo de visão da máquina. A LS estava no aparador de maquilhagem e com a *manequim*, agarrou na escova e penteou-a. A LS segurou com a mão esquerda a *manequim* e com a outra mão segurou a escova e penteou-a, de cima para baixo (fotografia 20). Ao lado da LS estava a criança AS representou que estava a dar de comer ao *nenuco* que se encontrava na *cadeirinha*, com uma taça e com uma colher, colocava a colher no interior da taça e mexia. Com a mão direita segura a taça e com a mão esquerda levava a colher à boca do *nenuco*, inclinando-a ligeiramente (fotografia 21).



**Fotografia 18** - O R a manipular a torradeira.



**Fotografia 19** - A LM a aspirar o chão e a o R e a AS a observarem.



**Fotografia 20** - A LS a pentear o cabelo da *manequim*.



**Fotografia 21** - A AS a representar que estava a dar comida ao *nenuco*.

Saiu da casinha o R, a LM; LS e a AS.  
Entrou para Casinha o VH, o MM e o L.

A casinha já se encontrava *desarrumada*. O VH estava na mesa redonda e nela continha diversos pratos e taças, um peixe e legumes (cabeças de nabo, couve, pimentos). O VH na mão esquerda estava com uma grelha (que esta pertencia ao micro-ondas/forno), e com a outra mão mexia no fervedor de água (fotografia 22). Depois dirigiu-se para onde estava o micro-ondas/forno. Quando o VH chegou até este objeto, reparou que o L estava a utilizá-lo enquanto o L carregava nos botões, colocando diversas formas de pão (pão de forma e pão caseiro) no interior deste objeto (fotografia 23). O VH abriu e inseriu a grelha do micro-ondas/forno, no qual o L observava o que ele estava a fazer. Quando colocou a grelha, o VH foi-se embora e o L continuou a carregar e a rodar nos botões e fechou a porta do micro-ondas. Ao lado dele estava o MM, que se encontrava à frente do fogão. Em cada bico do fogão tinha uma panela e uma frigideira, portanto, tinha três panelas de diferentes tamanhos. Ao lado do fogão estava a bancada e nela tinha um livro de receitas, onde o MM estava a seguir a mesma e foi buscar o que precisava (fotografia 24). O MM olhou para o livro, e agarrou no pimento vermelho e nos brócolos e colocou dentro da panela (fotografia 25). Viu que na mesa redonda tinha um cesto de legumes e dirigiu-se até lá. O MM agarrou num ananás e disse *vou fazer um ananás* e colocando na panela, mostrando o que fez à máquina de filmar (fotografia 26). Ouve-se um *plimmm, já tá!* disse o L, abrindo o micro-ondas, tirando um pão e come-o (colocando-o bem perto da boca, *fingindo* que mastiga, mexendo os maxilares da boca) e disse *hummmmm*.



**Fotografia 22** - O VH a manipular o fervedor de água.



**Fotografia 23** - O L a manipular o micro-ondas/forno.



**Fotografia 24** - O MM a procurar o que precisa no armário.



**Fotografia 26** - O MM a mostrar o que fez.



**Fotografia 25** - O MM a colocar os brócolos dentro da panela.



**Fotografia 27** - O L a comer o pão.

---

Saiu o L da Casinha.  
Entrou para Casinha a MG e a M.

---

A casinha já se encontrava *desarrumada*. A MG entrou na Casinha e foi em direção à cama onde estavam os *nenucos*. A MG abaixou-se e agarrou no *nenuco* e colocou-o junto do seu peito (ao colo) e depois levantou-se (fotografia 28). Voltou a baixar-se e com o *nenuco* ao peito e disse *o meu bebé* e colocou-o na cama, agarrando o pescoço do *nenuco*; sai do campo de visão. O MM estava à frente do micro-ondas/ forno e com os dedos mexeu e rodou os botões diversas vezes (fotografia 29). De seguida, ainda no armário do micro-ondas, abriu a gaveta (onde estava os talheres) e fechou sem tirar nenhum talher. Ao seu lado estava o VH que se encontrava de joelhos no chão juntamente com o aspirador, ele abriu a parte superior do aspirador, observava e colocava a mão esquerda para ver o que estava no seu interior (outras formas de aspirar) (fotografia 30). Tirou as peças, colocou-as no chão e voltou a colocá-las novamente no interior do aspirador. Ele agarrou o cano do aspirador bem perto do chão e aspirou. A M abaixou-se para observar a máquina de lavar a roupa, para ficar à mesma altura que esta, olhou para ela durante cinco segundos, baixou-se e continuou a olhar para ela (fotografia 31). Levantou-se e começou a ir ao encontro do avental. A M agarrou no avental e tentou colocá-lo no seu corpo (fotografia 32). A MG continuou com o seu *nenuco* ao colo, passeando pela Casinha [feliz] (fotografia 33).



**Fotografia 28** - A MG com o *nenuco* ao colo.



**Fotografia 29** - O MM a carregar e a rodar nos botões do micro-ondas/ forno.



**Fotografia 30** - O VH a aspirar o chão.



**Fotografia 31** - A M a observar a máquina de lavar a roupa.



**Fotografia 32** - A M a tentar colocar o avental.



**Fotografia 33** - A MG com o nenuco ao colo.

### Nota de campo 5

Estavam na casinha a MG e a AS. A MG estava a manipular a torradeira (com um pão de forma no seu interior) e dirigiu-se até à investigadora.

MG: olha, queres pão? [para a investigadora]

Investigadora: *Sim, quero.*

MG: Pode ser com manteiga? [para a investigadora]

Investigadora: *Claro, eu gosto com manteiga* [para MG].

MG: *Vou já fazer! Eu também gosto com manteiga* [para a investigadora]

Investigadora: *Muito obrigada MG* [para MG].

MG: *já tá pronta, podes comer!* [para a investigadora]

Investigadora: *Hummm (representando que estava a comer)... Está deliciosa MG. Mais uma vez obrigada.*

### Momento de brincadeira livre - 9 de janeiro de 2017

#### Transcrição de videográfica 6

**Hora: 14:30 às 15:00 horas (30 minutos)**

**Crianças:** a AS, a M, C, a ME, a MG, o R e o LS.

### Registo videográfico 6

A AS e a M estavam em pé, juntas à mesa e tinham uma taça com frutas e legumes em cima desta. A M estava a ver e a folhear uma revista de receitas, parou e a M observou para a AS, que estava a mexer um pão e colocou-o em cima da revista. A M olhou e sorriu para ela, depois a M foi buscar o pão e com uma mão agarrou-o e com a outra manipulou (fotografia 34). A AS voltou à taça e tirou uma *massa em forma de laço* e rapidamente largou-a. A AS decidiu levar a taça e dirigiu-se para perto do fogão. A M colocou a mão nas revistas e folheou-as, observando algumas imagens e fechou as mesmas (fotografia 35). E depois dirigiu-se para o aparador de maquilhagem (área do quarto). A AS viu onde estava a M e dirigiu-se até ela. A AS bem perto dela, tocou nela e chama *M M*, tentando-a chamar para a brincadeira. A M olhou para ela [sem responder], a AS disse *queres ser a filha?*, a M [não respondeu], mas ficou a olhar para ela, colocando um dedo no lábio. E a AS voltou para a cozinha, mais propriamente para o fogão e a M continuou perto do aparador de maquilhagem. A M durante três segundos olhou para o aparador e circula pela Casinha (com as mãos entrelaçadas), tocou nas revistas de receitas (que estavam em cima da mesa), mas virou-se e dirigiu-se para o fogão. A AS estava perto da cama e quando viu a M perto do fogão, dirigiu-se até ela com a taça na mão. A M continuou a circular pelo espaço, e foi até à *cama* onde estava um *nenuco* tapado com uma manta. Ela tocou na manta, levantou-a e agarrou no *nenuco*, colocando a manta novamente como estava. A M agarrou no *nenuco*, levando-o ao colo (bem perto do seu ombro), onde executou diferentes movimentos para o aconchegar, trocando-o o *nenuco* para o outro ombro (fotografia 36). Enquanto isso, a M observava para a AS a circulando pelo espaço, usando a taça na mão esquerda e com a outra mão leva o aspirador, em que esta se ajoelhou no chão e usou o cano do aspirador, usando o cano para fazer movimentos para a frente e para trás (fotografia 37). Pousou o *nenuco*, encostando-o ao armário (fotografia 38) e foi até ao fogão (onde estavam duas penelas e uma frigideira), olhou e tocou na frigideira e foi até ao *nenuco*, agarrando-o com os dois braços, colocou-o no seu colo e arrumou-o

novamente na cama e sai da casinha. A AS continuou com o cano do aspirador, ajoelhada a aspirar a Casinha (fotografia 37).



**Fotografia 34** - A M a manipula a representação de um pão.



**Fotografia 35** - A M a folhear as revistas de receitas.



**Fotografia 36** - A M a levar o *nenuco* ao colo.



**Fotografia 37** - A AS a aspirar enquanto a M olhava para ela.



**Fotografia 38** - A M a colocar o *nenuco* encostado ao armário.

---

Sai a M da Casinha e entra a C, a ME e a MG.

---

A C agarrou na torradeira, manipulou-a, carregou na alavanca para baixo e depois carregou no botão e a torrada saltou para o chão. Ela inclinou-se e apanhou a torrada e quando se levantava disse à investigadora: *Viste Vânia?* [sorrindo].

Vânia: *Vi C, o que aconteceu?*

C: *Saltou*. E continuando sorrindo, mostrando à investigadora o que estava a fazer, caindo novamente a torrada no chão e foi apanhá-la. Sai do campo de visão da máquina.

A AS continuava com a taça na mão esquerda e agarrou na vassoura. Olhou para a investigadora a AS colocou a vassoura e movimentou-a na tábua de passar a ferro.

Vânia: *O que estás a fazer A?*

AS: *Estou a limpar com a vassoura* [respondendo à Vânia].

Vânia: *Muito bem!*

E a AS continuou a fazer movimentos para a frente e para trás com a vassoura em cima da tábua de passar a ferro. Como o ferro estava na tábua, ela colocou-o na ponta da tábua e continuou a limpar com a vassoura (sempre com os mesmos movimentos). Ela dirigiu-se até ao aparador da maquilhagem, e limpou-o com a vassoura. De seguida, o espelho também foi limpo e voltou novamente a limpar o aparador (saindo do campo de visão da máquina).

A MG estava a mexer no micro-ondas/forno, carregando nos botões com um *nenuco* ao seu colo. Depois chegou a C, a ME que também mexiam e rodavam os botões (porque estes faziam barulho). Estavam as três a explorar o objeto, e de repente a MG abriu a porta do mesmo e tirou dois pães e voltou a fechar a porta. A ME continuava a manipular os botões e a C observava o que estava a fazer a MG. A MG deixou o objeto e ficou a C e a ME, com o micro-ondas/forno e a ME continuou a mexer nos botões e a C a observá-la.

A MG foi buscar um livro de receitas e com o seu *nenuco* ao colo, dirige-se até à ME com estes dois objetos.

MG: *M faz-me este bolo?* [para a ME]

ME: *Qual?* [para a MG]

MG: *Este* [apontando e mostrando a imagem à ME]

ME: *Este?* [apontando para a imagem]. A ME agarrou na revista.

MG: *Deixa-me ver mais* [abre a revista, folheando-a rapidamente] [a ME ao lado, observava o que ela estava a fazer].

A ME colocou o livro de bolos em cima da mesa.

ME: *É preciso miniaturas?* [para a MG]

MG: *Miniaturas?* [para a ME]

ME: *Sim [acenando a cabeça 'sim'] [para a MG]*

A MG foi buscar um prato, e nele levou um pão [*que tem velcro e se divide em dois*] e uma massa de forma *laço*, e a ME mexeu com as mãos estes dois alimentos.

MG: *Também o bolo pode ser assim* [agarrando na massa *laço*, espalmado-a] [para a ME].

ME: [*Olhando para as mãos da MG*], e foi buscar o pão e também espalmou [para a MG].

Na mesa estavam outros materiais e a ME agarrou no queijo e tirou uma fatia [*sorrindo*] [*a MG observava o que a ME fez*].

A MG sentou-se no banco junto da mesa com o seu *nenuco*.

ME: *Dá-me o pão* [agarrou-o] [para a MG].

A ME colocou a parte do pão e colou com a outra parte [MG olhando atentamente para a ME].

ME: *já tá* [para a MG] [*sorrindo*] e voltou a descolar as duas partes [colocando] no prato onde estava. A MG agarrou o pão e leva-o à boca [*mexe os maxilares da boca, representado que está a comer*], [virando ligeiramente o pão, enquanto vai dando trincas nele] (fotografia 39). Quando acabou, colocou-o no prato. À sua frente estava um prato e uma chávena, a MG agarrou na chávena e levou à boca [*representando que tem chá no seu interior*] e voltou a colocar a chávena no lugar.



**Fotografia 39** - A MG a fingir que está a comer o pão.

### Volta a M para a Casinha.

A casinha já se encontrava *desarrumada*. A C agarrou num *nenuco* e levou-o ao colo até à cadeirinha. Antes de colocar o *nenuco* na cadeirinha, a C agarrou-o com força [*abraçando-o e acarinhando-o com os braços cruzados*]. E depois colocou-o novamente na cadeirinha (fotografia 40) [*agarrando com uma mão as pernas e com a outra a cabeça*], mas este ficou em pé. Com os dois braços, colocou-o, de forma a que este ficasse sentado na cadeirinha [como não conseguiu, a C colocou os dois braços debaixo da cadeirinha, puxando as pernas do *nenuco*] e colocou-o sentado. A C foi buscar um prato, uma taça e um copo [*cor de rosa*] e pousou na bancada da cadeirinha. A C representava que estava a dar-lhe de comer ao *nenuco* com a sua mão [esta mão representava que era uma colher] e ao mesmo tempo fez *lhhhgg* [que o *nenuco* estava a comer]. Foi buscar com a mão ao prato e levou-a à boca do *nenuco* [*repetindo os gestos diversas vezes*] (fotografia 41).



**Fotografia 40** - A C a colocar o *nenuco* na cadeirinha.



**Fotografia 41** - A C a representar que está a dar comida ao *nenuco*.

A casinha já se encontrava *desarrumada*. A M colocou o seu *nenuco* na caminha, e por cima dele colocou uma manta e aconchegou-o [sempre de joelhos no chão]. A C também tinha um *nenuco*.

C: *Ele pode ir pá aí, aquele bebé?* [para a M] [agarrando o *nenuco* com uma mão].

M: [não respondeu à C] continuando o que estava a fazer, mexendo na manta para o *nenuco* ficar aconchegado.

A MG [também, estava com um *nenuco*] e ao ouvir a C a perguntar à M

MG: *O meu bebé tá a ver na janela. Olha ali.* [apontando] [para a C].

C: [olhou] e apontou com o dedo indicador. C: *cai* [para a MG]

MG: *Ele nunca cai* [para a C].

A M continuou perto da caminha, dando carícias ao *nenuco*, sem intervir na conversa da C e da MG.

A C [abaixou-se] e voltou a perguntar à M.

C: *o bebé pode ir pa aí?* [para a M].

M: [olhou para ela e para o *nenuco*].

M: *pode* [e tirou o seu *nenuco*, agarrando-o ao colo e depois tirou a manta], e a C deitou o seu *nenuco* na cama.

A M circulou pela Casinha com o *nenuco* e com a manta enrolada ao mesmo (fotografia 42), deixando-o cair no chão, pois olhou para a mesa e em cima desta estava em conjunto de pratos. Ela agarrou um com a mão e largou-o, virando-se rapidamente para o micro-ondas/ forno, onde a M foi mexendo com a mão nos botões deste objeto.

(A área da casinha abrangia uma janela de grandes dimensões [com vista para o espaço exterior]). A MG continuou com o seu *nenuco* em cima do parapeito da janela e com uma chávena e ao lado desta tem uma representação de uma salsicha (que fazia de colher).

MG: *M já tou a pôr açúcar* [Para ME, num tom bem alto] [A ME estava no lado oposto da MG].

ME: *okkkk* [para a MG, tentando colocar o avental no seu corpo]. A ME não conseguindo colocar o avental [voltou-o a tirar. Reparou que a parte de cima do avental (o que fica no pescoço) tinha velcro, e colou-o], e voltou a colocar o avental no seu corpo.

A M continuava a mexer no micro-ondas/ forno e a C dirigiu-se até lá. A C abriu a porta do micro-ondas/forno, colocou o pão e fechou a gaveta (fotografia 43) [a M parou o que estava a fazer e observava tudo o que a C fez].

A MG colocou a mão em cima da balança e disse *seis açúcares* e reparou que a balança desceu com o peso da sua mão. A balança tinha uns números de medida, e a MG [apontando com o dedo indicador] para o número cinco. E disse: *cinco*. Ao lado da chávena a MG tinha uma representação de uma salsicha [fazendo de colher] e agarrou nela, e foi até ao interior da chávena e levantou-a e colocou na balança e disse *uma* [repetiu o gesto, vai com a salsicha ao interior da chávena e colocou na balança] e disse *duas*, [repetiu o gesto] e disse *três* [repetiu o gesto] e disse *quatro*, [repetiu o gesto] e disse *cinco*, [repetiu o gesto] e disse *seis*. Levantou a balança, olhou e disse *seis açúcares*. Depois colocou os dedos em cima da balança e reparou que agulha da balança descia [até que a ME chegou com um avental e um livro de receitas] e olhou para o que a MG vendo o que estava a fazer.

MG: *M vai buscar o pão* [para a ME, e a criança dirigiu-se até à cozinha]

ME: *Ok, toma* [e deu-lhe uma fatia de pão de forma] [para a MG].

A MG colocou a mão na balança [e esta foi abaixo] e levantou-a novamente, abaixou-se e colocou a fatia de pão (fazendo de colher) e disse *um*, [coloca o pão e ao mesmo tempo fez barulho *toc*] e disse *dois*, [colocou o pão e ao mesmo tempo fez barulho *toc*] e disse *três*, [colocou o pão e ao mesmo tempo fez barulho *toc*] e disse *quatro*, [colocou o pão e ao mesmo tempo fez barulho *toc*] e disse *cinco*, [colocou o pão e ao mesmo tempo fez barulho *toc*] e disse *seis*. Ao mesmo tempo que conta, a MG recorreu à contagem dos dedos.



**Fotografia 42** - A M a circular com *nenuco* na casinha.



**Fotografia 43** - A C a colocar o pão dentro do micro-ondas/forno.

A casinha já se encontrava *desarrumada*. A ME continuava com o seu avental e agarrou na máquina fotográfica [que estava na bancada do aparador da maquilhagem] carregando nalguns botões. A AS [com mala rosa na mão] e com a outra mão, abriu a gaveta do micro-ondas/forno e fechou-a. Logo de seguida, a AS circulando pelo espaço até que viu a vassoura no chão, abaixou-se, agarrou-a e começou a varrer o chão. A M agarrou no *nenuco* que deixou cair e foi até à porta da casinha [porque esta se encontrava aberta e ela foi fechá-la]. Ao lado da porta, encontrava-se a criança C estava com uma boneca de pano [e a boneca estava à janela, ela agitou-a e a C diz *olááá*]. A C circulava na casinha e observava a AS com a mala e com a vassoura [limpava os armários com a mesma]. No aparador da maquilhagem a MG agarrou na máquina fotográfica, abriu a gaveta [viu o que estava lá dentro e fechou-a] e deixou a máquina fotográfica em cima da bancada do aparador da maquilhagem. A ME abaixou-se para observar e manipular em pormenor a máquina de lavar a roupa [mexendo nos botões e rodou o botão circular, e esta começou a fazer barulho] (fotografia 44). Ao ouvir o barulho dos botões, a AS e a C também se baixaram para ver o que a ME estava a fazer (fotografia 45). Estavam as três crianças (ME, AS e C) de volta da máquina de lavar a roupa, onde a ME carregava novamente nos botões [enquanto a AS e a C continuavam a observá-la] (fotografia 44). A ME continuava a explorar o objeto.

ME: *Como é que roda?* [referindo-se à máquina de lavar a roupa] [para a AS e a C].

C: respondeu através do gesto *encolher ombros*

AS [não respondeu]

As três crianças (ME, AS e C) continuavam a explorar a máquina de lavar a roupa, se esta rodava ou não rodava. A C saiu do campo de visão da máquina.

A ME abriu a gaveta da máquina lavar a roupa.

ME: *O que é que tá acontecer ao detergente?* [para a AS].

AS: [não respondeu à ME].

A ME carregou em sete botões, um de cada vez. Em três botões, ligou-se uma luz e a máquina de lavar a roupa começou a fazer barulho. Ao rodar o botão circular, a máquina de lavar a roupa começou a fazer mais barulho, representando o lavar de uma máquina de lavar real. As crianças (M e MG) escutaram o barulho da máquina de lavar a roupa e dirigiram-se até lá. A MG diz *UAU* [sorrindo]. A ME continuou a rodar o botão circular e as restantes crianças (AS, C, M e MG) observavam durante onze segundos.

MG: *Como é que tu consegues? O que é que aconteceu?* [para a ME. Ao mesmo tempo ouviu-se da máquina de lavar a roupa o *pi-pi-pi-pi* sistemático]. A ME abriu a porta da máquina de lavar roupa e lá dentro havia uma peça de roupa verde [que já estava dentro da máquina], tirou-a e fechou a porta].

ME: *mais roupa pa eu lavar.* [para as crianças que estavam perto dela, neste caso era a MG e a AS]

ME: *Espera aí.*

A MG levantou-se e foi buscar mais roupa.

MG: *mais roupa* [e deu a roupa à ME].

ME: [não respondendo, colocou a roupa no interior da máquina]

M: *posso?* [perguntou novamente à ME]

ME: [não respondeu]

MG: *Quero ver como é que isso se faz.* [para a ME]

AS continuou apenas observando as ações da ME e da MG. A ME e a MG colocavam as peças de roupa no interior da máquina de lavar a roupa e tentavam carregar as duas nos botões. Esperaram dois segundos e a máquina não fazia barulho, então a ME abriu a porta da máquina.

MG: *a máquina consegue fazer a sério* [para ME]

A ME voltou a carregar nos botões e todas olhavam para a ME para ver como é que ela fazia e conseguia colocar a máquina a fazer barulho].

ME: *Aiii! Esqueci-me de pôr detergente* [sorrindo] [para a MG e AS]. A ME abriu a gaveta e com a mão *fingiu* que era o detergente que estava lá dentro e ao mesmo tempo fez *shhh* e fechou a gaveta. Quando ela fechou a gaveta a máquina de lavar a roupa começou a trabalhar e todas observavam o movimento da máquina durante um minuto e dezassete segundos [observando os movimentos circulares] até a máquina acabou de lavar. Quando se ouviu da máquina o *pi-pi-pi-pi* sistemático.

ME: *Acabou* [sorrindo].

A MG estava entusiasmada, voltou a dar roupa à ME [esta agarrou-a].

ME: *Primeiro tenho de pôr o detergente. Cabe esta roupa na máquina?* [para a MG, colocou a roupa no interior da máquina] e disse *pronto* [carregou novamente nos botões], abriu a gaveta da máquina, colocou detergente [com a mão e ao mesmo tempo fez *shhh*]

MG: *Quero ver como tu fazes* [para a ME] e a máquina recomeçou a trabalhar e durante vinte e sete segundos ficavam a observar o barulho e os movimentos circulares da máquina de lavar a roupa.



**Fotografia 44** - A ME a tocar nos botões do micro-ondas/forno.



**Fotografia 45** - A ME a manipular os botões, enquanto a AS e a C observavam.

A M agarrou na máquina fotográfica [que a MG deixou em cima do aparador de maquilhagem]. A M viu e agarrou-a e circulou pelo espaço, indo até à mesa [onde esta estava *desarrumada*, cheia de pratos e de legumes]. A M colocou a máquina

à frente da sua cara, colocou o olho no pequeno vidro e carregou num botão [representando que estava a tirar uma fotografia].

A C dirigiu-se até à cama e baixou-se para ficar da altura da mesma. Deitou na cama o seu *nenuco* e com a sua manta rosa, tentava-o tapar. Voltou a agarrar no *nenuco* e consertou-o na cama e voltou a tapá-lo, dando-lhe carinho [dando-lhe festinhas na testa].

Saiu a AS, a C, a MG, a ME e a M da Casinha.  
Entrou o R e a LS.

Estavam na casinha a LS o R e a investigadora na área da casinha.

A LE observava o aspirador e baixou-se para ficar da altura do mesmo. A LE agarrou no cano do aspirador, e circulou [ajoelhada] na cozinha, aspirando-a, dando a volta à mesa. Colocou o cano no chão e fez movimentos para a frente e para trás [representando que estava a aspirar]. O R passou por cima do aspirador [dando um grande passo] e deu a volta à mesa redonda da casinha. O R saiu do campo de visão da máquina. A LS circulava pela casinha e continuava a aspirar, bem perto da porta de entrada/saída da casinha [olhou e viu que a porta estava aberta], levantou-se e com o cano do aspirador na mão e com a outra fechava a porta da casinha e aspirou a porta.

A LS deixou o aspirador [arrumando-o no sítio] e dirigiu-se até à máquina de lavar a roupa, baixando-se para ficar à altura do objeto e mexeu nos botões (fotografia 46). Enquanto isso o R observou para a LS [em pé] e decidiu baixar-se para ficar ao lado da LS e à mesma altura que a máquina de lavar a roupa.



**Fotografia 46** - A LS a manipular os botões, enquanto o R observava.

LE: *Não dá* [olhando para o R.]

R: *Pera [espera]* e mexeu nos botões [para a LS].

A LE e o R mexem nos diversos botões e tentam a abrir a porta da máquina de lavar a roupa. Continuam a mexer nos botões, para tentarem ver se a máquina trabalha.

Até que o R pergunta à investigadora

R: *Como é que abe [abre] aquilo?* [para a Vânia]

Vânia: *Tenta abrir, tu consegues* [incentivando-o]

Após escutar a resposta da Vânia, a LS abriu e conseguiu abrir a porta da máquina de lavar a roupa [sorrindo].

LE: *Consegui* [para o R].

R: *Sim* [para o LE].

A LE saiu do campo de visão da máquina.

O R colocou uma peça de roupa [vestido rosa] no interior da máquina de lavar a roupa. Empurrou-a, para caber na cavidade circular e tentou fechar a porta, mas reparou que não dava, forçando a porta. Abriu novamente, e tirou a peça de roupa (olhando para a cavidade circular) e disse *não cabe* [levantou-se]. O R saiu do campo de visão da máquina.

O R voltou ao campo de visão da máquina e a LE também. Ao lado um do outro e de costas voltadas, a LE estava com o aspirador, abriu as gavetas do aparador de maquilhagem e aspira o interior da gaveta.

O R trouxe uma peça de roupa vermelha [calças] e colocou no interior da máquina, carregando nos botões e a máquina começou a fazer barulho [ele ajoelhado, viu a máquina a trabalhar].

Educadora: *Hora de arrumar.*

E as crianças LS e R arrumam a casinha.

### Nota de campo 6

Estavam na casinha, a AS, a C, a MG. A AS dirigiu-se à investigadora (com uma chávena na mão).

AS: *Olha queres chá?* [para a investigadora]

Investigadora: *Quero* [para a AS]

AS: *Vou fazer!* [para a investigadora]

Investigadora: *Eu espero* [para a AS]

AS: *Já tá... Toma. Cuidado tá quente*

Investigadora: (soprei três vezes o chá)...*Huummm, e cheira muito bem este chá. E fingi que estava a beber o chá. Obrigada, o chá estava maravilhoso* [para a AS].

AS: *De nada!* [para a investigadora]

Depois a AS saiu da casinha.

**Anexo X - Análise de conteúdo das interações das crianças com 2 anos**

**Interações estabelecidas na área da casinha pelas crianças de 2 anos**

Categorias	Subcategorias	Evidências	Número total Criança S	Número total
Interação crianças-objeto	Exploração do objeto (sensorial e motora)	<p>“A S dirigiu-se para o aparador da maquilhagem (área do quarto), inclinou e baixou ligeiramente o corpo (para estar à altura do armário); e com a mão direita abriu uma gaveta, olha para o seu interior e fechou-a. Abriu a gaveta seguinte, com a mesma mão, voltou a olhar e fechou-a (nunca tirando a mão na base da gaveta) e levantou-se.” (TV1)</p> <p>“Depois, a S agarrou o telemóvel que estava ao lado dos acessórios, abrindo-o e fechando-o este objeto” (TV1)</p> <p>“a S estava mesa da casinha, sentou-se num banco junto desta, agarrou um queijo com a mão direita e com a mão esquerda, um copo.” (TV3)</p> <p>“Depois a SG agarrou novamente no <i>nenuco</i> pequeno e colocou-o (de barriga para cima e no centro entre os dois <i>nenucos</i>), como estavam os restantes, e volta aconchegá-los, manipulando e sentindo a textura na manta” (TV3)</p> <p>“Depois a S dirigiu-se até à mesa redonda, colocou os objetos em cima desta e sentou-se no banco.” (TV3)</p> <p>“A M agarrou no avental e tentou colocá-lo no seu corpo (fotografia 32).” (TV5)</p> <p>“A M estava a ver e a folhear uma revista de receitas,” (TV6)</p> <p>“A M olhou e sorriu para ela, depois a M foi buscar o pão e com uma mão agarrou-o e com a outra manipulou” (TV6)</p> <p>“A M continuou a circular pelo espaço, e foi até à <i>cama</i> onde estava um <i>nenuco</i> tapado com uma manta. Ela tocou na manta, levantou-a e agarrou no <i>nenuco</i>, colocando a manta novamente como estava. A M agarrou no <i>nenuco</i>, levando-o ao colo (bem perto do seu ombro), onde executou diferentes movimentos para o aconchegar, trocando-o o <i>nenuco</i> para o outro ombro (fotografia 35).” (TV6)</p> <p>“Ela agarrou um com a mão e largou-o, virando-se rapidamente para o micro-ondas/ forno, onde a M foi mexendo com a mão nos botões deste objeto.” (TV6)</p> <p>“A M colocou a máquina à frente da sua cara, colocou o olho no pequeno vidro e carregou num botão [representando que estava a tirar uma fotografia].” (TV6)</p>	4	11
	Uso do objeto respeitando a sua função inicial	<p>“Depois a S olhou para todos os acessórios (<i>manequim</i>; pente, pulseira e telemóvel) que estavam em cima da bancada do aparador; a S com a mão direita agarrou numa pulseira dourada (espessa), e com ajuda da mão direita colocou-a na mão</p>		

		<p>esquerda, abanando várias vezes o braço, subindo e descendo a pulseira.” (TV1)</p> <p>“enquanto que a S agarrou com as duas mãos, o copo, sentido a sua forma e textura.” (TV3)</p> <p>“A S agarrou na faca e cortou o queijo e o garfo também a apoiava neste processo, <i>fingindo</i> que estava a comer.” (TV3)</p> <p>“A SG levou a pequena garrafa à boca, representando que estava a beber.” (TV3)</p> <p>“Depois a SG levava os legumes e frutos para a mesa, <i>fingindo</i> que estavam a comê-los” (TV3)</p> <p>“Depois a S foi até à cozinha, agarrou num prato e numa colher, colocando estes objetos em cima da bancada da <i>cadeirinha</i> das refeições. Colocou o prato na bancada e com a mão esquerda segurou nesse mesmo objeto. A S com a mão direita, foi com a colher até ao prato (fotografia 18), representando que levava comida ao seu peluche” (TV3)</p> <p>“A SG foi buscar uma peça cor-de-rosa (vestido para <i>nenuco</i>), estendeu-a (com as duas mãos) e colocou-a em cima da tábua de passar a ferro” Foi esticando a peça e colocou-a de maneira a que a peça lhe ficasse na ponta da tábua. A SG foi buscar o ferro, carregou no botão e colocou o ferro por cima da peça de roupa, representando que estava a passar a ferro, levantou o mesmo e voltou a pousá-lo em cima da roupa, executando movimentos horizontais e verticais. (TV3)</p> <p>“A SG estava ajoelhada e no chão tinha um <i>nenuco</i> (de cabeça e barriga para baixo) e uma manta (fotografia 14). A SG colocou a manta de diferentes posições, manipulando com as suas mãos para aconchegar o <i>nenuco</i>.” (TV3)</p> <p>“A S agarrou na colher com a mão direita, <i>fingindo</i> que estava a comer, colocando a colher no interior da panela, mexendo, colocando a panela mais perto do seu rosto, e levou a colher à sua boca.” (TV3)</p>	5	9
	Uso do objeto reconstruindo a sua função inicial	----- -----	0	0
Interação entre pares	Interação criança-objeto-criança	<p>“a S queria passar e não conseguia (porque o carrinho estava no seu caminho). A S estava de joelhos a tentar passar e como não conseguiu perguntou à AS: S: <i>oia</i> (olha) <i>ajudas?</i> [para a AS]. AS: [não respondeu].” (TV3)</p> <p>“A S e a AS levavam os alimentos à AD e esta cortou-os e disse-lhes <i>obrigado</i>.” (TV3)</p> <p>“A S agarrou no <i>pão</i> e foi até à vedação, abanou o pão, captando atenção de uma criança que estava a brincar na área da garagem. Ela deu o pão ao A (que estava com um carro na mão), e com a</p>	3	3

		outra agarrou-o, colocou na boca (movimentando a boca) e depois devolveu-o à S.” (NC4)		
	Interação criança- criança	-----	<b>0</b>	<b>0</b>
Interação com adultos	Interação crianças- objeto-adulto	-----	<b>0</b>	<b>0</b>
	Interação criança- adulto	-----	<b>0</b>	<b>0</b>

## Anexo XI - Análise de conteúdo das interações das crianças com 3 anos

### Interações estabelecidas na área da casinha pelas crianças de 3 anos

Categorias	Subcategorias	Evidências	Número total da criança C	Número total de interações
Interação crianças-objeto	Exploração do objeto (sensorial e motora)	<p>“A C estava sentada na superfície de madeira, na área do quarto, com o <i>nenuco</i>, foi com a mão esquerda buscar o <i>penico</i>, largou o <i>nenuco</i> e colocou o <i>penico</i> dentro de uma gaveta [com a mão direita agarrou este objeto e com a mão esquerda agarrou na pega da gaveta e tentou abrir, movendo o aparador de maquiagem].” (TV1- anexo)</p> <p>“A C estava perto da porta da casinha e junto dela estava uma mala que colocou ao pescoço, abrindo e fechando o fecho da mala e um telemóvel na mão” (TV1)</p> <p>“A C dirigiu-se para a superfície de madeira (área do quarto), manipulando o telemóvel, (carregando nas teclas),” (TV1)</p> <p>“Momentos depois, a C, sentou-se, tirou a mala (que estava no pescoço dela) e colocou-a no chão.” (TV1)</p> <p>“A C estava na cozinha e estava com o <i>nenuco</i> ao colo, circulando pela casinha e indo até à tábua de passar a ferro, onde passou com a mão, tocando e mexendo no rosto dele e depois tocou no <i>spray de tira-nódoas</i>.” (TV1)</p> <p>“A C deitou-se de barriga para baixo na superfície de madeira (área do quarto) com o seu <i>nenuco</i> [<i>fingindo</i> que estava a dormir com o <i>nenuco</i>] e ao lado estava o seu telemóvel.” (TV1)</p> <p>“Depois da AD colocar o copo à sua frente, decidiu também colocar a colher e o garfo na mesa, em lados opostos, <i>fingindo</i> que estava a colocar a mesa.” (TV3)</p> <p>“Quando a C se levantou, colocou o waffle e o hambúrguer na mesa e manipulou-os, sentido a sua textura.” (TV3)</p> <p>“A C foi buscar o <i>nenuco</i>, encostou-o bem junto do seu ombro, levando-o ao colo, mexendo-o no seu rosto e circulou pela casinha.” (TV3)</p> <p>“A C voltou para o lugar onde estava, agarrou no balde (que estava em cima do aparador) e colocou-o no seu lugar, tentando várias disposições, conseguindo que o balde se encaixasse no <i>carrinho</i> das limpezas.” (TV3)</p> <p>“A C abriu a porta do micro-ondas/forno, colocou o pão e fechou a gaveta (fotografia 42)” (TV6)</p> <p>“Ao lado da porta, encontrava-se a criança C estava com uma boneca de pano [e a boneca estava à janela, ela agitou-a e a C diz <i>olááá</i>]. A C circulava na casinha e observava a AS com a mala e com a vassoura [limpava os armários com a mesma].” (TV6)</p>	11	12

	<p>Uso do objeto respeitando a sua função inicial</p>	<p>“A C dirigiu-se à superfície de madeira com o nenuco e com um telemóvel, deitando-o. Ela tentou deitar-se ao lado do nenuco [simultaneamente olhou para a máquina e sorriu]. Mexendo no telemóvel, colocou-o perto do seu ouvido (não falando) e abraçou o seu nenuco;” (TV1)</p> <p>“Enquanto isso a MD foi buscar a pá, a vassoura e começou a varrer o chão, com a mão esquerda segurou a pá e com a mão direita segura a vassoura” (TV3)</p> <p>“Depois da AD colocar o copo à sua frente, decidiu também colocar a colher e o garfo na mesa, em lados opostos, <i> fingindo</i> que estava a colocar a mesa.” (TV3)</p> <p>“a AD colocava a maçã bem perto da sua boca, representando que estava a comer.” (TV3)</p> <p>“A C foi buscar o carrinho das limpezas e dirigiu-se ao aparador da maquilhagem (área do quarto). Com a mão direita segurou o carinho e com a outra mão colocou o balde em cima do aparador, <i> fingindo</i> que estava a mexer na água que estava no balde e deitou-a para fora movimentando a mão e faz ao mesmo <i> shhhh</i>, (rindo-se)” (TV3)</p> <p>“A C voltou a colocar o balde em cima do aparador e agarrou na vassoura (que estava no carrinho da limpeza) e com as duas mãos colocou a vassoura no chão, <i> fingindo</i> que estava a varrer o chão.” (TV3)</p> <p>“Antes de colocar o <i> nenuco</i> na cadeirinha, a C agarrou-o com força [<i> abraçando-o e acarinhando-o com os braços cruzados</i>]. E depois colocou-o novamente cadeirinha (fotografia 39) [<i> agarrando com uma mão as pernas e com a outra a cabeça</i>], mas este ficou em pé. Com os dois braços, colocou-o, de forma a que este ficasse sentado na cadeirinha [como não conseguiu, a C colocou os dois braços debaixo da cadeirinha, puxando as pernas do <i> nenuco</i>] e colocou-o sentado. A C foi buscar um prato, uma taça e um copo [<i> cor de rosa</i>] e pousou na bancada da cadeirinha. A C representava que estava a dar-lhe de comer ao <i> nenuco</i> com a sua mão [esta mão representava que era uma colher] e ao mesmo tempo fez <i> lhhgg</i> [que o <i> nenuco</i> estava a comer]. Foi buscar com a mão ao prato e levou-a à boca do <i> nenuco</i> [<i> repetindo os gestos diversas vezes</i>]” (TV6)</p> <p>“A C dirigiu-se até à cama e baixou-se para ficar da altura da mesma. Deitou na cama o seu <i> nenuco</i> e com a sua manta rosa, tentava-o tapar. Voltou a agarrar no <i> nenuco</i> e consertou-o na cama e voltou a tapá-lo, dando-lhe carinho [dando-lhe festinhas na testa].” (TV6)</p>	5	8
	<p>Uso do objeto reconstruindo a sua função inicial</p>	<p>“sentou-se na superfície de madeira (de costas para a máquina), inclinou o corpo e preparou-se para se deitar (colocando os pés na superfície de madeira e deitando-se nela, fazendo de cama).” (TV1)</p>	1	1
<p>Interação entre pares</p>	<p>Interação criança-objeto-criança</p>	<p>“C observou a SG (que estava a procurar numa gaveta de alguma peça) e disse-lhe <i> que tá a fazer?</i> a SG (não respondeu) e continuou à procura.” (TV3)</p>	3	4

		<p>AD: agarra numa cabeça de nabo e disse para S: <i>este é pa</i> (para <i>comer</i>. (NC3)</p> <p>Estavam na casinha a AD, a S, a SG e a AS. Estavam na mesa de refeições, a S e a SG sentaram-se nos bancos junto desta. A AD mostra uma colher à S e à SG e disse-lhes:  AD: <i>olha, tão a ver! Esta... Estaa colher é pá sopa</i>. [para a S e SG]  (Ninguém respondeu).  AD foi buscar à gaveta mais colheres e saiu do campo de visão. (NC3)</p> <p>“C: <i>Ele pode ir pá aí, aquele bebé?</i> [para a M] [agarrando o <i>nenuco</i> com uma mão].  M: [não respondeu à C] continuando o que estava a fazer, mexendo na manta para o <i>nenuco</i> ficar aconchegado.” (TV6)</p> <p>“C: <i>o bebé pode ir pa aí?</i> [para a M].  M: [olhou para ela e para o <i>nenuco</i>].  M: <i>pode</i> [e tirou o seu <i>nenuco</i>, agarrando-o ao colo e depois tirou a manta], e a C deitou o seu <i>nenuco</i> na cama.” (TV6)</p>		
	Interação criança-criança	-----	<b>0</b>	<b>0</b>
Interação com adultos	Interação crianças-objeto-adulto	<p>“A C agarrou na torradeira, manipulou-a, carregou na alavanca para baixo e depois carregou no botão e a torrada saltou para o chão. Ela inclinou-se e apanhou a torrada e quando se levantava disse à investigadora: <i>Viste Vânia?</i> [sorrindo].  Vânia: <i>Vi C, o que aconteceu?</i>  C: <i>Saltou</i>. E continuando sorrindo, mostrando à investigadora o que estava a fazer, caindo novamente a torrada no chão e foi apanhá-la. Sai do campo de visão da máquina.” (TV6)</p>	<b>1</b>	<b>1</b>
	Interação criança-adulto	-----	<b>0</b>	<b>0</b>

## Anexo XII - Análise de conteúdo das interações das crianças com 4 anos

### Interações estabelecidas na área da casinha pelas crianças de 4 anos

Categorias	Subcategorias	Evidências	Número total da Criança MG	Número total de interações
Interação crianças-objeto	Exploração do objeto (sensorial e motora)	<p>“O VH estava a manipular o telemóvel cor de rosa, uma mão segurava o objeto e a outra mexia nas teclas.” (TV1- anexo)</p> <p>“o VH tinha uma maçã de grandes dimensões e lançou-a para cima duas vezes, apanhando-a.” (TV1)</p> <p>“O R foi buscar a torradeira e andava pela casinha a manipular este objeto, empurrou com a mão direita a alavanca para baixo e reparou que a torrada desceu. Depois o R olhou e reparou que a torradeira na parte da frente tem um botão, e com um dedo, ele carregou no botão, e a torrada saltou” (TV5)</p> <p>“A MG abaixou-se e agarrou no <i>nenuco</i> e colocou-o junto do seu peito (ao colo) e depois levantou-se (fotografia 28). Voltou a baixar-se e com o <i>nenuco</i> ao peito e disse o <i>meu bebé</i> e colocou-o na cama, agarrando o pescoço do <i>nenuco</i>.” (TV5)</p> <p>“A MG estava a mexer no micro-ondas/forno, carregando nos botões com um <i>nenuco</i> ao seu colo.” (TV6)</p> <p>“a MG abriu a porta do mesmo e tirou dois pães e voltou a fechar a porta.” (TV6)</p> <p>“A MG colocou a mão em cima da balança e disse <i>seis açúcares</i> e reparou que a balança desceu com o peso da sua mão. A balança tinha uns números de medida, e a MG [apontando com o dedo indicador] para o número cinco. E disse: <i>cinco</i>. Ao lado da chávena a MG tinha uma representação de uma salsicha [fazendo de colher] e agarrou nela, e foi até ao interior da chávena e levantou-a e colocou na balança e disse <i>uma</i> [repetiu o gesto, vai com a salsicha ao interior da chávena e colocou na balança] e disse <i>duas</i>, [repetiu o gesto] e disse <i>três</i> [repetiu o gesto] e disse <i>quatro</i>, [repetiu o gesto] e disse <i>cinco</i>, [repetiu o gesto] e disse <i>seis</i>. Levantou a balança, olhou e disse <i>seis açúcares</i>. Depois colocou os dedos em cima da balança e reparou que agulha da balança descia [até que a ME chegou com um avental e um livro de receitas] e olhou para o que a MG vendo o que estava a fazer.” (TV6)</p> <p>“O R colocou uma peça de roupa [vestido rosa] no interior da máquina de lavar a roupa. Empurrou-a, para caber na cavidade circular e tentou fechar a porta, mas reparou que não dava, forçando a porta. Abriu novamente, e tirou a peça de roupa (olhando</p>	4	8

		para a cavidade circular) e disse <i>não cabe</i> [levantou-se].” (TV6)		
	Uso do objeto respeitando a sua função inicial	<p>“Ao lado dele estava a LM que estava a manipular um objeto: o aspirador que se encontrava no chão. O corpo dela estava inclinado para baixo, e com uma mão esquerda agarrava o aspirador e com a outra agarrava o cano do mesmo.” (TV5)</p> <p>“A LS estava no aparador de maquilhagem e com a <i>manequim</i>, agarrou na escova e penteou-a. A LS segurou com a mão esquerda a <i>manequim</i> e com a outra mão segurou a escova e penteou-a, de cima para baixo” (TV5)</p> <p>“o VH que se encontrava de joelhos no chão juntamente com o aspirador, ele abriu a parte superior do aspirador, observava e colocava a mão esquerda para ver o que estava no seu interior (outras formas de aspirar) (fotografia 30).” (TV5)</p> <p>“A MG agarrou o pão e leva-o à boca [<i>mexe os maxilares da boca, representado que está a comer</i>], [virando ligeiramente o pão, enquanto vai dando trincas nele] (fotografia 38). Quando acabou, colocou-o no prato. À sua frente estava um prato e uma chávena, a MG agarrou na chávena e levou à boca [<i>representando que tem chá no seu interior</i>] e voltou a colocar a chávena no lugar.” (TV6)</p> <p>“A LE agarrou no cano do aspirador, e circulo [ajoelhada] na cozinha, aspirando-a, dando a volta à mesa. Colocou o cano no chão e fez movimentos para a frente e para trás [<i>representando que estava a aspirar</i>].” (TV6)</p> <p>“a LE estava com o aspirador, abriu as gavetas do aparador de maquilhagem e aspira o interior da gaveta.” (TV6)</p> <p>“O R trouxe uma peça de roupa vermelha [calças] e colocou no interior da máquina, carregando nos botões e a máquina começou a fazer barulho [ele ajoelhado, viu a máquina a trabalhar].” (TV6)</p>	1	7
	Uso do objeto reconstruindo a sua função inicial	“A MG continuou com o seu <i>nenuco</i> em cima do parapeito da janela e com uma chávena e ao lado desta tem uma representação de uma salsicha (que fazia de colher).” (TV6)	1	1
Interação entre pares	Interação criança-objeto-criança	“O VH continuou com a representação de uma maçã de grandes dimensões e lançou-a para cima, até que esta caiu novamente e disse “ <i>uma maçã gigante</i> ”(as crianças que estavam na casinha, ouviram-no, mas não disseram nada, continuando o que estava a fazer), e simultaneamente apanhou-a;” (TV1)	8	9

		<p>“A MG foi buscar um livro de receitas e com o seu <i>nenuco</i> ao colo, dirige-se até à ME com estes dois objetos.  MG: <i>M faz-me este bolo?</i> [para a ME]  ME: <i>Qual?</i> [para a MG]  MG: <i>Este</i> [apontando e mostrando a imagem à MG]  ME: <i>Este?</i> [apontando para a imagem]. A ME agarrou na revista.  MG: <i>Deixa-me ver mais</i> [abre a revista, folheando-a rapidamente] [a ME ao lado, observava o que ela estava a fazer].  A ME colocou o livro de bolos em cima da mesa.  ME: <i>É preciso miniaturas?</i> [para a MG]  MG: <i>Miniaturas?</i> [para a ME]  ME: <i>Sim</i> [acenando a cabeça ‘sim’] [para a MG]  A MG foi buscar um prato, e nele levou um pão [que tem velcro e se divide em dois] e uma massa de forma laço, e a ME mexeu com as mãos estes dois alimentos.  MG: <i>Também o bolo pode ser assim</i> [agarrando na massa laço, espalmando-a] [para a ME].  ME: [Olhando para as mãos da MG], e foi buscar o pão e também espalmou [para a MG]. (TV6)</p> <p>“MG: <i>Como é que tu consegues? O que é que aconteceu?</i> [para a ME. Ao mesmo tempo ouviu-se da máquina de lavar a roupa o <i>pi-pi-pi-pi</i> sistemático]. A ME abriu a porta da máquina de lavar roupa e lá dentro havia uma peça de roupa verde [que já estava dentro da máquina], tirou-a e fechou a porta].  ME: <i>mais roupa pa eu lavar.</i> [para as crianças que estavam perto dela, neste caso era a MG e a AS]  ME: <i>Espera aí.</i>  A MG levantou-se e foi buscar mais roupa.  MG: <i>mais roupa</i> [e deu a roupa à ME].  ME: [não respondendo, colocou a roupa no interior da máquina]  M: <i>posso?</i> [perguntou novamente à ME]  ME: [não respondeu]  MG: <i>Quero ver como é que isso se faz.</i> [para a ME]” (TV6)</p> <p>“MG: <i>O meu bebé tá a ver na janela. Olha ali.</i> [apontando] [para a C].  C: [olhou] e apontou com o dedo indicador. C: <i>cai</i> [para a MG]  MG: <i>Ele nunca cai</i> [para a C].” (TV6)</p> <p>“MG: <i>M já tou a pôr açúcar</i> [Para ME, num tom bem alto] [A ME estava no lado oposto da MG].  ME: <i>okkkk</i> [para a MG, tentando colocar o avental no seu corpo]. A ME não conseguindo colocar o avental [voltou-o a tirar. Reparou que a parte de cima do avental (o que fica no pescoço) tinha velcro, e colou-o], e voltou a colocar o avental no seu corpo.” (TV6)</p>		
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

		<p>“MG: <i>M vai buscar o pão</i> [para a ME, e a criança dirigiu-se até à cozinha]</p> <p>ME: <i>Ok, toma</i> [e deu-lhe uma fatia de pão de forma] [para a MG].” (TV6)</p> <p>“MG: <i>a máquina consegue fazer a sério</i> [para ME]” (TV6)</p> <p>“A MG estava entusiasmada, voltou a dar roupa à ME [esta agarrou-a].</p> <p>ME: <i>Primeiro tenho de pôr o detergente. Cabe esta roupa na máquina?</i> [para a MG, colocou a roupa no interior da máquina] e disse <i>pronto</i> [carregou novamente nos botões], abriu a gaveta da máquina, colocou detergente [com a mão e ao mesmo tempo fez <i>shhh</i>]</p> <p>MG: <i>Quero ver como tu fazes</i> [para a ME] e a máquina recomeçou a trabalhar e durante vinte e sete segundos ficavam a observar o barulho e os movimentos circulares da máquina de lavar a roupa.” (TV6)</p>		
	Interação criança-criança	-----	<b>0</b>	<b>0</b>
Interação com adultos	Interação crianças-objeto-adulto	<p>“Estavam na casinha a MG e a AS. A MG estava a manipular a torradeira (com um pão de forma no seu interior) e dirigiu-se até à investigadora.</p> <p>MG: <i>olha, queres pão?</i> [para a investigadora]</p> <p>Investigadora: <i>Sim, quero.</i></p> <p>MG: <i>Pode ser com manteiga?</i> [para a investigadora]</p> <p>Investigadora: <i>Claro, eu gosto com manteiga</i> [para MG].</p> <p>MG: <i>Vou já fazer! Eu também gosto com manteiga</i> [para a investigadora]</p> <p>Investigadora: <i>Muito obrigada MG</i> [para MG].</p> <p>MG: <i>já tá pronta, podes comer!</i> [para a investigadora]</p> <p>Investigadora: <i>Hummm (representando que estava a comer)... Está deliciosa MG. Mais uma vez obrigada.</i>” (NC5)</p> <p>“Até que o R pergunta à investigadora</p> <p>R: <i>Como é que abe</i> [abre] <i>aquilo?</i> [para a Vânia]</p> <p>Vânia: <i>Tenta abrir, tu consegues</i> [incentivando-o]</p> <p>Após escutar a resposta da Vânia, a LS abriu e conseguiu abrir a porta da máquina de lavar a roupa [sorrindo].</p> <p>LE: <i>Consegui</i> [para o R].</p> <p>R: <i>Sim</i> [para o LE].” (TV6)</p>	<b>1</b>	<b>2</b>
	Interação criança-adulto	-----	<b>0</b>	<b>0</b>

## Anexo XIII - Análise de conteúdo das interações das crianças com 5 anos

### Interações estabelecidas na área da casinha pelas crianças de 5 anos

Categorias	Subcategorias	Evidências	Número total da criança AS	Número total de interações
Interação crianças-objeto	Exploração do objeto (sensorial e motora)	<p>“A ME estava na área do quarto, junto ao aparador de maquilhagem, abriu gavetas, olhava para o seu interior e fechava [procurando por algo];” (TV1 - Anexo)</p> <p>“a AS tinha uma panela (laranja) nas mãos, abanou-a fazendo simultaneamente barulho (não sendo perceptível identificar o que estava dentro da panela), escutava-se um barulho <i>toc toc toc</i>.. Foi circulando pelo espaço, sempre abanando e rodando o testro da panela.” (TV1- anexo)</p> <p>“A ME circulava pela casinha com um berço de mão e o <i>nenuco</i> no seu interior, tocando na cabeça deste” (TV1)</p> <p>“O L dirigiu-se em direção ao V com uma máquina fotográfica [V parou o que estava a fazer]; L colocou-a bem perto do seu olho, espreitando pelo vidro da mesma, agarrando-a com as duas mãos e <i>fingiu</i> que tirou uma fotografia.” (TV2)</p> <p>“reparou que o L estava a utilizá-lo enquanto o L carregava nos botões, colocando diversas formas de pão (pão de forma e pão caseiro) no interior deste objeto” (TV5)</p> <p>“O MM olhou para o livro, e agarrou no pimento vermelho e nos brócolos e colocou dentro da panela” (TV5)</p> <p>“O MM estava à frente do micro-ondas/ forno e com os dedos mexeu e rodou os botões diversas vezes (fotografia 29). De seguida, ainda no armário do micro-ondas, abriu a gaveta (onde estava os talheres) e fechou sem tirar nenhum talher.” (TV5)</p> <p>“A ME abaixou-se para observar e manipular em pormenor a máquina de lavar a roupa [mexendo nos botões e rodou o botão circular, e esta começou a fazer barulho]” (TV6)</p>	1	8
	Uso do objeto respeitando a sua função inicial	<p>“A AS encontrava-se na <i>cadeirinha</i> das refeições, onde o <i>nenuco</i> estava sentado. E na bancada, tinha um prato e na mão esquerda tinha uma colher [mexia a colher no prato] e levava à boca do <i>nenuco</i>, representando que estava a dar-lhe de comer.” (TV1)</p> <p>“O L estava com um telemóvel (rosa), perto do ouvido, <i>fingido</i> que estava a falar com alguém.” (TV2)</p> <p>“O L observou e foi atrás do M com a máquina fotográfica (colocou-a à frente do seu olho, espreitando pelo vidro), carregando num botão para tirar uma fotografia;” (TV2)</p> <p>“a AS foi buscar mais copos à prateleira, e consigo traz quatro copos com as duas mãos e distribuiu-os novamente pela mesa.” (TV3)</p>	6	10

		<p>“O I pegou numa faca com a mão direita e colocou-a perto dos legumes e ao mesmo tempo faz <i>shhhhh</i>, representando que estava a cortar” (TV3)</p> <p>“A AS dirigiu-se ao aparador de maquilhagem, agarrou na <i>manequim loira</i> e numa escova, levando-a para cima da mesa redonda (área da cozinha). A AS perto da mesa, com a mão direita, segurou a cabeça da <i>manequim</i> e com a outra mão agarrou na escova e penteou-a, com movimentos de cima para baixo, repetindo os movimentos em todo o cabelo da <i>manequim</i>” (TV3)</p> <p>“a criança AS representou que estava a dar de comer ao <i>nenuco</i> que se encontrava na <i>cadeirinha</i>, com uma taça e com uma colher, colocava a colher no interior da taça e mexia. Com a mão direita segura a taça e com a mão esquerda levava a colher à boca do <i>nenuco</i>, inclinando-a ligeiramente” (TV5)</p> <p>“a AS a circulando pelo espaço, usando a taça na mão esquerda e com a outra mão leva o aspirador, em que esta se ajoelhou no chão e usou o cano do aspirador, usando o cano para fazer movimentos para a frente e para trás” (TV6)</p> <p>“Logo de seguida, a AS circulando pelo espaço até que viu a vassoura no chão, abaixou-se, agarrou-a e começou a varrer o chão.” (TV6)</p> <p>“A ME abriu a gaveta e com a mão <i>fingiu</i> que era o detergente que estava lá dentro e ao mesmo tempo fez <i>shhh</i> e fechou a gaveta.” (TV6)</p>		
Uso do objeto reconstruindo a sua função inicial		<p>“O V estava sentado na superfície de madeira (área do quarto) e com os braços esticados agarrou no <i>spray</i> [apontando para o F] representando uma arma e ao mesmo tempo vocalizou sons <i>pumpumpum</i>.” (TV2)</p> <p>“o L escondeu-se numa cavidade de madeira (debaixo do aparador da maquilhagem).” (TV2)</p> <p>“O F viu que o L se escondeu e apontou o telemóvel (<i>fingindo</i> que era uma arma) para o L” (TV2)</p> <p>“o M com o seu objeto (mala de viagem em miniatura - rosa) ao mesmo tempo fez <i>pumpumpum</i> (<i>fingindo</i> que era uma arma) ao V e este puxa-o para trás.” (TV2)</p> <p>“O F foi ao aparador de maquilhagem e viu em cima deste, um troile (rosa) em miniatura, agarrou-o com a mão esquerda, comeu como se fosse um gelado, utilizando a língua; fazendo este movimento diversas vezes.” (TV2)</p> <p>“A AS foi buscar o <i>carrinho</i> do conjunto de limpeza (esfregona, vassoura e pá. Este conjunto possui duas rodas, que permite movimentar-se pelo espaço). A AS levou o <i>carrinho</i> de limpezas até ao aparador da maquilhagem, pousou-o, agarrou na vassoura e começou a pentear a <i>manequim</i>, descendo e subindo a vassoura no cabelo, <i>fingindo</i> que estava a penteá-la” (TV3)</p>	1	6

<p>Interação entre pares</p>	<p>Interação criança-objeto-criança</p>	<p>“O L agarrou a máquina e colocou-a ao seu pescoço L: <i>Sorri, M.</i> (Colocou a máquina perto dele, espreitando pelo vidro e tirou uma fotografia, carregando simultaneamente no botão). Tentou colocar um olho e no outro para tirar mais fotografias. O M esticou os braços e o L voltou a tirar uma fotografia, com a máquina” (TV1)</p> <p>“F: <i>pumpumpum</i> [para o L, que estava dentro da cavidade]. V: <i>Eu tava aqui, anda rápido que o M vai roubar</i> (observando para o F). O F sentou-se ao lado do V. O L tentou sair da cavidade com a máquina fotográfica. F: <i>Tu não sais daí, estás preso,</i> [para o L]. O L estava deitado no chão e colocou a máquina fotográfica em frente do olho dele, tirando a fotografia ao momento, <i> fingindo</i> que estava assustado e começou a correr. F: <i>Vais para o outro lado</i> [para o V] e o L continuou a correr.” L: (Vai arrastando o seu corpo no chão, fugindo do F). M: <i>É a polícia</i> [para o F] (com um objeto e ao mesmo tempo vocaliza) <i>pumpumpum</i> [para o L]. O L voltou a tentar fugir, arrastando o seu corpo no chão, o F e o M foram atrás dele. L: <i>Opá</i> [chateado, para o M]. F: (Dá um pequeno empurrão ao L). L: <i>Au!</i> F: <i>Não olhes assim para mim!</i> [Para o L]. (TV2)</p> <p>“M: <i>Vamos atrás do L.</i> F: (Não respondeu e foi indo em direção ao L). L: <i>Olhaaaaa</i> (num tom bem alto), <i>olha aqui!</i> [para o F] O F escutou e tinha um <i>spray</i> junto à boca segurando-o com as duas mãos, e foi em direção ao V. V: <i>tótótótótó</i> (rindo-se).” (TV2)</p> <p>“V: <i>É aqui, é aqui</i> [para o F]. O V foi em direção ao F (para chamá-lo). V e o F vêm [e este mostra-lhe o que estava a fazer, não estando no campo de visão da máquina]. F: (escutava-se o riso do F). V: (escutava-se o riso do V).” (TV2)</p> <p>“V: <i>Olhem estou a ocupar muito as coisas</i> (falando para as crianças que estavam na casinha). M levantou-se e dirigiu-se ao aparador de maquilhagem, onde manipulou alguns frutos. Logo de seguida o V: <i>Pára,</i> empurrando-o [para o M]. V: <i>Aqui não é para mexeres</i> (empurrando-o novamente o M). M: (não respondeu) e voltou a tentar chegar-se aos legumes/frutos. V: <i>Isto é para os bebés.</i> E voltou-o a empurrar o M, este saiu e deitou-se no chão.” (TV2)</p> <p>“V: <i>Olha vá vamos comer estas coisas</i> [para o F]. ” (TV2) “F: <i>Deixa-me fazer uma coisa</i> [para o V]. O F com o milho misturou tudo e fez do milho uma colher.” (TV2)</p> <p>“F: <i>Estou a mexer a sopa</i> [para o V]. O M foi ter com o F e o V. O M estava com um copo verde no olho, agarrando-o numa só mão. M: <i>Isto são copos.</i></p>	<p>5</p>	<p>23</p>
------------------------------	-----------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------	-----------

		<p>V: <i>Dá cá os copos para bebermos [fingindo que bebem]</i>  F: (Representa que bebem).  O F, M e V <i>fingem</i> que comem a sopa e que bebem [olhando e rindo-se uns para os outros].  V: <i>vamos arrumar [para o F e M], e todos ajudam a arrumar os legumes/frutos de volta para o cesto.</i>” (TV2)</p> <p>“V: <i>olha a fotografia [para o F].</i>” (TV2)</p> <p>“L: (Olhou para o pequeno vidro da máquina) e disse <i>Sorri [para o V].</i>  V: (Colocou o <i>spray</i> na horizontal em frente ao seu corpo e sorriu para a foto).  L: (Fez um sorriso, enquanto tirava a fotografia, com a máquina na sua cara) [para o V].” (TV2)</p> <p>“M: <i>Sorri F.</i> O M colocou a máquina perto do olho e tirou uma fotografia, [...]” (TV2)</p> <p>“F: <i>Espera aí. Quem quer uma foto, três mil? Quem quer?</i> (Colocou a máquina perto do olho, espreitando pelo vidro da mesma). E as crianças que estavam na casinha não responderam ao F.  F: <i>Sorri [para o M].</i> O M estava a fazer diversas poses para a fotografia e o F foi tirando fotografias. O M levantou-se, esticou os braços e olhou para a máquina fotográfica, enquanto F continuou a tirar-lhe fotografias; [O M colocou-se de barriga para baixo].” (TV2)</p> <p>“M: <i>Olha L, tiro rápido [para o L]</i> (Colocando a máquina perto do seu olho, espreitando no seu pequeno vidro).  O L fez pose, colocando a mão na cintura e sorriu, enquanto isso o M colocou a máquina fotográfica bem perto do olho dele e tirou uma fotografia. O L foi-se aproximando-o do M.  M: <i>Sorri</i> (colocando a máquina para baixo) [para o L].  L: <i>Emprestas-me?</i> [para o M]  M: <i>Sim</i> (dando-lhe a máquina).” (TV2)</p> <p>O F agarrou no peluche em miniatura, o <i>Piglet - Winnie The Pooh</i>. E dirigiu-se até ao V que estava na área do quarto.  F: <i>Olha, aqui!</i> [para o V]  V: (Olhou para o F e para o peluche).  O F mostrou o peluche ao V, o F movimentou-o, colocando-o em cima do aparador de maquilhagem [rindo-se ao mesmo tempo]. E o F começou a dar movimento (como se o <i>piglet</i> tivesse “<i>vida</i>”, sendo uma personagem), dançou e dançou, dando um pequeno espetáculo em que o V assistia.  No fim, ouvia-se as palmas do V para o F.  O F disse: <i>obrigada!</i> [sorrindo]. (NC2)</p> <p>“O I disse: <i>Só que isto, é só depois do jantar</i> e ao mesmo tempo, olhava para o tabuleiro (ninguém respondeu).” (TV3)</p> <p>“o I olhou e disse para a C <i>já tá o comer!</i>, a C (não respondeu, olhando para ele). E voltou a repetir o que disse, simultaneamente, apanhou a cenoura que caiu, e a C (continuou</p>		
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

		<p>sem responder).” o I sentou-se no banco junto da mesa e disse <i>vou comer isto tudo</i> e ao mesmo tempo faz <i>iam, iam</i>, representando a sua ação, a C não lhe respondeu e observou-o. (TV3)</p> <p>A AS apareceu na mesa, e a S estava a mexer num garfo. AS: <i>Dá cá</i> [para a S]. A S nem teve tempo de responder, e a AS tirou-lhe o garfo da mão para colocá-lo na mesa. (NC3)</p> <p>“ME: <i>Dá-me o pão</i> [agarrou-o] [para a MG]. A ME colocou a parte do pão e colou com a outra parte [MG olhando atentamente para a ME]. ME: <i>já tá</i> [para a MG] [<i>sorrindo</i>] e voltou a descolar as duas partes [colocando] no prato onde estava.” (TV6)</p> <p>“ME: <i>Como é que roda?</i> [referindo-se à máquina de lavar a roupa] [para a AS e a C]. C: respondeu através do gesto <i>encolher ombros</i> AS [não respondeu]” (TV6)</p> <p>“ME: <i>O que é que tá acontecer ao detergente?</i> [para a AS]. AS: [não respondeu à ME].” (TV6)</p> <p>“ME: <i>Aiii! Esqueci-me de pôr detergente</i> [<i>sorrindo</i>] [para a MG e AS].” (TV6)</p>		
	Interação criança-criança	<p>“A AS bem perto dela, tocou nela e chama <i>M M</i>, tentando-a chamar para a brincadeira. A M olhou para ela [sem responder], a AS disse <i>queres ser a filha?</i>, a M [não respondeu], mas ficou a olhar para ela, colocando um dedo no lábio.” (TV5)</p>	<b>1</b>	<b>1</b>
Interação com adultos	Interação crianças-objeto-adulto	<p>A ME observa a investigadora, pois ela estava a preparar a máquina de filmar para colocá-la num melhor campo de visão na área da casinha para a sua investigação. ME: <i>Olha é para o teu trabalho da escola?</i> [para a investigadora] Investigadora: <i>Sim.</i> [para a ME] ME: <i>O que é que estás a escrever no teu bloco?</i> [para a investigadora] Investigadora: <i>Estou a escrever coisas muito importantes para o meu trabalho da escola.</i> ME: <i>Está bem</i> [<i>sorrindo</i>], virou costas para a máquina de filmar e foi brincar na casinha. (NC1)</p> <p>“Investigadora: <i>O que estás a fazer V?</i> V: <i>A fazer uma sopa.</i> Investigadora: <i>Está bem.</i> V: (mexeu nos ingredientes todos e mistura-os); olhando para o F.” (TV2)</p> <p>“A AS continuava com a taça na mão esquerda e agarrou na vassoura. Olhou para a investigadora a AS colocou a vassoura e movimentou-a na tábua de passar a ferro. Vânia: <i>O que estás a fazer A?</i> AS: <i>Estou a limpar com a vassoura</i> [respondendo à Vânia]. Vânia: <i>Muito bem!</i>” (TV6)</p>	<b>2</b>	<b>3</b>

	<p>“Estavam na casinha, a AS, a C, a MG. A AS dirigiu-se à investigadora (com uma chávena na mão).  AS: <i>Olha queres chá?</i> [para a investigadora]  Investigadora: <i>Quero</i> [para a AS]  AS: <i>Vou fazer!</i> [para a investigadora]  Investigadora: <i>Eu espero</i> [para a AS]  AS: <i>Já tá... Toma. Cuidado tá quente</i>  Investigadora: (soprei três vezes o chá)...<i>Huummm, e cheira muito bem este chá. E fingi que estava a beber o chá. Obrigada, o chá estava maravilhoso</i> [para a AS].  AS: <i>De nada!</i> [para a investigadora]  Depois a AS saiu da casinha.” (NC6)</p>		
Interação criança-adulto	-----	<b>0</b>	<b>0</b>

## **Anexo XIV - Guião de entrevista às crianças**

**Tema:** Área da Casinha: interações, brincadeiras e perspetivas dos intervenientes.

**Objetivo Geral:** Conhecer a(s) perspetiva(s) das crianças acerca do brincar na área da Casinha?

### **Blocos temáticos**

#### **Bloco A- Bloco introdutório**

Com o presente bloco, pretendo motivar as crianças para participar no estudo. Num clima de confiança e empatia, as crianças serão informadas sobre a temática do trabalho, os seus objetivos e a relevância da sua participação para a concretização deste trabalho. Solicita-se a sua colaboração e autorização para gravar a entrevista.

#### **Bloco B- Área da Casinha- perspetiva das crianças**

Neste bloco pretendo perceber os motivos que levam as crianças a brincar na área da Casinha, conhecendo as suas perspetivas acerca do brincar na área da Casinha no momento de brincadeira livre. Pretendo escutar as crianças sobre quais as brincadeiras que mais gostam de fazer neste espaço, com quem aí gostam de brincar, com que materiais e/ou brinquedos gostam de brincar e quais os brinquedos que gostavam que existissem nesta área. Visa-se, ainda, compreender quais as visões das crianças acerca do papel dos adultos (equipa educativa) nesse espaço.

#### **Bloco C- Agradecimento**

Neste bloco pretendo agradecer a colaboração, participação e disponibilidade dos entrevistados, reforçando que a sua importância da sua ajuda para a realização para a realização do estudo investigativo.

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Ações a desenvolver
<p><b>Bloco A</b></p> <p><b>Bloco introdutório</b></p> <p>Relação entre o entrevistador / entrevistado</p>	<p>- Informar as crianças sobre o trabalho a desenvolver e solicitar-lhes a sua autorização para gravar a entrevista;</p>	<p>- Estamos a fazer um trabalho para a escola e precisávamos da vossa ajuda. Será que nos podem ajudar respondendo a algumas perguntas sobre a área da Casinha da nossa Sala? Para nos lembrarmos do que disseram, será que podemos gravar a nossa conversa?"</p>	<p>- Conversar com a criança estabelecendo um clima de empatia e de confiança;</p> <p>- Escutar a criança, respeitando as suas decisões;</p> <p>- Respeitar as decisões da criança;</p> <p>- Dar tempo à criança para responder às questões;</p> <p>- Dizer à criança que vou fazer alguns registos no papel;</p> <p>- Registrar o nome e a idade da criança no papel.</p>
<p><b>Bloco B- Área da Casinha- perspectiva das crianças</b></p>	<p>- Perceber os motivos que levam as crianças a gostar de brincar na área da Casinha;</p> <p>- Perceber se as crianças gostam de brincar sozinhas e/ou com os pares na área da Casinha;</p> <p>- Perceber o tipo de brincadeira que fazem na área da Casinha;</p> <p>- Perceber as perspetivas das crianças sobre os materiais na área da Casinha;</p> <p>- Perceber as perspetivas das crianças sobre eventuais alterações de espaço e/ou de materiais na Casinha.</p> <p>- Perceber as perspetivas das crianças sobre o papel do adulto na Casinha.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecem estas fotografias que a Vânia te está a mostrar? Onde é? (Apresentar duas fotografias à criança).</li> <li>2. Gostam de brincar na área da Casinha? Porquê? 2.1. E gostam mais de brincar sozinho/a ou com os amigos/ as na área da Casinha? Porquê?</li> <li>3. A que é que mais gostam de brincar na Casinha? Porquê? E o que não gostam de brincar na Casinha. Porquê?</li> <li>4. O que é que há na casinha? Gostam dos materiais/ brinquedos que estão na Casinha? Porquê?</li> <li>5. Imaginem que agora podíamos mudar a casinha, trazer coisas novas para lá, tirar outras coisas... mudar de lugar. O que acham que podíamos fazer? O que mudavam?</li> <li>6. O que é que os adultos dizem e fazem quando vocês brincam na casinha? 6.1. Eles deviam fazer mais coisas? O que é que gostavam que eles fizessem?</li> </ol>	<p>- Mostrar fotografias da área da Casinha. Deixar que a criança manipule e converse sobre este material; (ver anexo A e B)</p> <p>- Respeitar as respostas e decisões das crianças;</p> <p>- Dar tempo às crianças para responder às questões;</p> <p>- Sempre que sentir necessidade dar exemplos à criança que a ajude a responder, mas não induzir respostas;</p> <p>- Identificar se a criança realiza movimentos corporais (Exemplo: mexe as mãos, etc.)</p> <p>- Fazer outras questões que possam ser pertinentes de fazer face aos objetivos, a partir das respostas das crianças.</p>

		7. Querem dizer mais alguma coisa sobre a Casinha?	
<b>Bloco C- Agradecimento</b>	- Agradecer às crianças entrevistadas a participação e disponibilidade informando que foi importante a sua ajuda.	“A tua ajuda foi muito importante para o meu trabalho da escola. Obrigada por conversarem comigo e pelas vossas respostas. Depois vou-vos dizer a todos quais as ideias que todos nós tivemos sobre a casinha e vamos decidir se vamos fazer alguma mudança nela”.	

## **Anexo XV - Guião de entrevista aos adultos**

**Tema:** Área da Casinha: interações, brincadeiras e perspetivas dos intervenientes.

**Objetivo Geral:** Conhecer a(s) perspetivas(s) dos adultos acerca do brincar das crianças na área da Casinha e ao tipo de envolvimento dos mesmos bem como a sua participação.

### **Blocos temáticos**

#### **Bloco A- Bloco introdutório**

Com o presente bloco, pretendo motivar as entrevistadas para participarem na entrevista estabelecendo um clima de confiança e empatia. Informando também a temática do trabalho, os objetivos, a relevância para a realizações destas questões, solicitar a colaboração e autorização para gravar a entrevista.

#### **Bloco B- Área da Casinha- perspetiva dos intervenientes**

Neste bloco pretendo conhecer as perspetivas das entrevistadas sobre o espaço da Casinha e a sua perceção acerca da interação das crianças nesse espaço no momento de brincadeira. Para além disto, pretendo compreender o que os adultos acham acerca dos materiais presentes nesse espaço, conhecer a opinião dos adultos acerca dos materiais da casinha e acerca do seu papel, enquanto interevidentes educativos, nesse espaço.

#### **Bloco C- Agradecimento**

Neste bloco pretendo agradecer a colaboração, participação e disponibilidade das entrevistadas, reforçando que a sua ajuda foi pertinente para a realização do estudo investigativo.

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Ações a desenvolver
<p><b>Bloco A</b>  <b>Bloco introdutório</b>            Relação entre a entrevistadora / entrevistada</p>	<p>- Informar a entrevistada sobre os objetivos do trabalho a desenvolver e solicitar-lhe a sua autorização para gravar a entrevista.</p>	<p>Estamos a desenvolver um projeto de investigação em torno da temática “As perspetivas das crianças e dos adultos sobre o espaço da área da Casinha”. Os objetivos do estudo serão perceber quais as ideias dos adultos sobre a participação das crianças na área da Casinha. E ainda a participação do adulto neste espaço da sala. Poderei contar com a sua colaboração com este estudo? Permite-me que grave a entrevista em formato áudio?</p>	<p>- Conversar com o adulto desenvolvendo um clima de empatia e de confiança;</p> <p>- Respeitar as decisões da entrevistada;</p> <p>- Dar tempo às entrevistadas para responder às questões.</p>
<p><b>Bloco B- Área da Casinha- perspetiva dos intervenientes</b></p>	<p>- Caracterizar as entrevistadas;</p> <p>- Perceber se o interveniente considera que é o espaço menos frequentado e qual a sua opinião;</p> <p>- Compreender a perceção da entrevistada sobre as interações e brincadeiras que as crianças estabelecem nesse espaço;</p> <p>- Compreender se o interveniente acha que algo deve mudar e que alterações podem ser feitas;</p> <p>- Analisar o ponto de vista da entrevistada acerca das ideias das crianças sobre as mudanças a fazer na área e sobre a intervenção dos adultos na mesma.</p>	<p>1. Conhecer dados sobre as entrevistadas (qual a sua idade? qual a sua formação? fez outro tipo de formação após a formação inicial? sempre trabalhou na área da educação? como caracteriza a sua experiência profissional? quanto anos de serviço tem no âmbito da educação? há quanto tempo está a trabalhar com este grupo de crianças?)</p> <p>2. Como sabe estou a fazer um estudo sobre as ideias dos adultos sobre a participação das crianças na Casinha, bem como a própria participação dos adultos. No seu entendimento este espaço é um espaço importante a existir nas salas de pré-escolar? Porquê?</p> <p>2.1. Acha que as crianças aprendem ao brincar nesse espaço? Se sim, o que acha que aprendem?</p> <p>2.2. Quando se organizam estes espaços numa sala de JI o que é imprescindível garantir?</p> <p>2.3. Em todos os contextos e com as diferentes pessoas com quem trabalhou havia sempre nas salas um espaço semelhante a este?</p> <p>2.4. Acha que têm de existir sempre este espaço ou poderão ser criados outros com características</p>	<p>- Registrar o nome, a idade, a formação, a experiência profissional e outros dados pertinentes das entrevistadas;</p> <p>- Respeitar as decisões da entrevistada;</p> <p>- Dar tempo às entrevistadas para responder às questões;</p> <p>- Sempre que necessário, dar exemplos ao entrevistado que ajudem a responder, mas não induzir as respostas;</p>

		<p>semelhantes? Porquê? Dê exemplos.</p> <p>3. Se tivesse de explicar a alguém como é a casinha desta sala (da sala onde trabalha) o que dizia sobre ela?</p> <p>4. Na sua opinião, como caracteriza a frequência deste grupo de crianças na área da Casinha? (Acha que é um grupo que brinca nesse espaço? tem tido fases em que brinca mais do que outras?)</p> <p>5. Nas minhas observações constatei que esta área tem muitos dias/momentos em que não é frequentada pelas crianças. Também tem esta ideia? Na sua opinião há alguma razão para isto acontecer?</p> <p>6. Quando as crianças estão a brincar nessa área como é que elas brincam? (são barulhentas, representam personagens, vão todas as crianças da mesma idade, ou crianças com diferentes idades.)</p> <p>6.1. Acha que elas brincam umas com as outras ou brincam mais isoladamente?</p> <p>6.2. Acha que elas brincam com alguns materiais em específico, têm preferências?</p> <p>7. Considera que os materiais que estão na Casinha são interessantes para as crianças? Porquê?</p> <p>7.1. Na sua opinião quais são as características que devem ter esses materiais?</p> <p>8. Já alguma vez sentiu necessidade de intervir nas brincadeiras das crianças deste grupo nesta área? Porquê? Em que situações isso acontece? Pode dar-me alguns exemplos?</p>	
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>8.1. Já alguma vez interferiu para brincar com as crianças? Porquê?</p> <p>9. Considera que algo deve mudar na área da Casinha atualmente? E porquê? Se pudesse mudar o que mudaria?</p> <p>10. As crianças, na entrevista que eu lhes fiz, sugeriram algumas mudanças para a área da casinha. Por exemplo, propuseram um micro-ondas, uma árvore de natal, um caixote do lixo, um regador, entre outros... O que acha acerca destas ideias das crianças?</p> <p>10.1. A minha ideia será fazer essas e outras alterações a esse espaço. O que acha que poderá vir a acontecer? Acha que as crianças vão mudar o brincar e a frequência com que brincam?</p> <p>11. Reparei que há um número limitado de x (5) crianças para estar no espaço da Casinha. O que pensa sobre isto? Acha importante? Porquê?</p> <p>11.1. Reparei que o espaço é cercado com uma vedação de madeira. Acha que isso contribui para o número limitado de crianças a usar esse espaço? na sua opinião qual a mais valia desta vedação?</p> <p>12. As crianças dizem que os adultos não brincam com elas nesta área porque estão ocupados a fazer trabalhos? O que tem a dizer sobre isto?</p> <p>12.1. Acha que as crianças considerariam importante o adulto brincar com elas lá? Porquê?</p> <p>13. Já lhe aconteceu (ou viu acontecer), planificar a partir de situações de brincadeira das crianças na Casinha? Ou seja, já foi necessário conversar em grande grupo ou fazer um "trabalho" e/ou projeto a partir</p>	
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		de situações observadas nessa área?	
<b>Bloco Agradecimento</b>	<b>C-</b> - Agradecer à entrevistada a colaboração, participação e disponibilidade informando reforçando que a sua ajuda foi pertinente para a realização do estudo.	A sua ajuda e o seu contributo foi muito importante para o meu estudo. Obrigada pela colaboração, participação e disponibilidade para responder à entrevista e pela autorização para gravar a entrevista.	

**Anexo XVI - Fotografias mostradas às crianças durante as entrevistas**



**Figura 1 - Área da Casinha: vista global.**



**Figura 2 - Área da Casinha: materiais.**

## Anexo XVII -Transcrição das entrevistas realizadas às crianças

### A). Transcrição da entrevista às crianças A, M e T (Grupo 1)

**Nomes:** AT, MR e T

**Idade:** AT: 5 anos e MR e T: 3 anos

**Data:** 21 de novembro de 2016

**Hora:** 9h:45m.

**Duração:** 07m 00s.

**Local da entrevista:** Serviços Administrativos.

**Vânia:** Olá A, M e T, estão bons?

**AT:** Sim.

**MR:** (Acena com a cabeça mostrando que sim).

**T:** Sim (num tom baixinho, sorrindo).

**Vânia:** Olhem A, M e T, a Vânia está a fazer um trabalho para a escola. E precisava da vossa ajuda, querem-me ajudar?

**AT, MR e T:** Sim (respondem as três crianças em simultâneo).

**Vânia:** Posso gravar a nossa conversa para depois a Vânia se lembrar?

**AT, MR e T:** Sim (respondem as três crianças em simultâneo).

**Vânia:** Obrigada a todos.

**Vânia:** Olhem conhecem estas fotografias (fotografias 1 e 2) que a Vânia vos está a mostrar? (Ao mesmo tempo que questiono, apresento as duas fotografias às crianças).

**AT:** Sim (respondeu de imediato, e olhou para a outra fotografia (fotografia 2) que estava com a M e o T).

**MR e T:** (observam a mesma fotografia).

**Vânia:** Conhecem essa fotografia M e T?

**MR e T:** (Acenam com a cabeça mostrando que sim, ao mesmo tempo que observam a fotografia).

**Vânia:** Onde é?

**AT:** Da casinha, da Sala *Laranja* (responde observando para a fotografia).

**Vânia:** É da Sala *Laranja* M e T?

**MR e T:** (Voltam a acenar a cabeça mostrando que sim, observando para a fotografia).

**Vânia:** Gostam de brincar na área da Casinha?

**AT:** Sim (ao mesmo tempo agarra a fotografia com as mãos e observa-a).

**T:** Sim (responde e simultâneo que a criança A).

**MR:** (Volta a acenar com a cabeça mostrando que sim, observando a fotografia) e escutando as outras crianças.

**Vânia:** Porque é que gostam de brincar na casinha?

**AT:** Porque tem muitos brinquedos (observa a fotografia e continua a agarrar a mesma com as duas mãos apoiadas à mesa).

**MR:** *Tá* (está) aqui o cãozinho (refere-se ao peluche *cão* que está na fotografia, apontando na fotografia).

**AT e T:** (Observam os dois para a ação da M).

**Vânia:** Muito bem M, está aí o cão.

**T:** Tá aqui os brinquedos, eu gosto de brincar (observa a fotografia e com o dedo indicador aponta para os brinquedos visíveis na fotografia e depois olha para a Vânia).

**Vânia:** Porque é que gostas de brincar na casinha M?

**MR:** Gosto dos bebés (observando para a fotografia).

**Vânia:** E gostam mais de brincar sozinhos ou com os amigos na área da Casinha? Porquê?

**AT:** Com os amigos. Gosto mais de brincar com amigos, porque tenho amigos (Com os braços apoiados à mesa, olhando para a Vânia).

**T:** Aaahhh... Eu queo (*quero*) brincar com o Duarte na casinha. E também com a AS, poque (*porque*) gosto de brincar (olhando para a Vânia).

**Vânia:** E tu M, gostas mais de brincar sozinha ou com os amigos na Casinha?

**MR:** Sozinha.

**Vânia:** Porquê M?

**MR:** Porque eu só brinco sozinha (mexe na fotografia e olha para a mesma).

**Vânia:** A que é que mais gostam de brincar na Casinha? Porquê?

**T:** Aaahhh... Hhmm... Gosto de brincar na casinha e no fogão, gosto das bonecas (olhando para o seu redor).

**Vânia:** E tu M, a que é que gostas de brincar na casinha?

**MR:** *Brinco* (brinco) com as bonecas (aponta para a fotografia, mais precisamente a apontar para a área do quarto, onde estão os *nenucos*).

**Vânia:** E tu A?

**AT:** Brinco com o cão e jogo às escondidas (Cruza os braços).

**Vânia:** Brincas às escondidas?

**AT:** Sim, aqui atrás, ou debaixo da mesa, ou aqui de lado (aponta para a fotografia).

**Vânia:** Muito bem. Olhem gostam dos brinquedos que estão na Casinha? Porquê?

**T:** Sim (responde e simultâneo que a criança A). Porque sim, eu gosto da janela e da porta (em simultâneo aponta para a fotografia).

**AT:** Sim (responde e simultâneo que a criança T). São fixes para brincar (Apoia os braços na mesa e coloca a cabeça em cima das mãos).

**MR:** (Mexe na fotografia e abana a cabeça dizendo que sim). Porque eu gosto (observa a fotografia).

**Vânia:** Imaginem que agora podíamos mudar a casinha, trazer coisas novas para lá, tirar outras coisas... mudar de lugar. O que acham que podíamos fazer? O que mudavam?

**AT:** Uma cama.  
**Vânia:** Já temos uma cama na casinha, até foi a educadora que lá colocou.  
**AT:** Pois é (sorrindo).  
**Vânia:** Que brinquedos novos queres ver na casinha?  
**AT:** Hmm, não sei (apoia os cotovelos e cima da mesa e coloca as mãos na cabeça).  
**Vânia:** E tu M?  
**MR:** Não sei, temos muita coisa.  
**T:** Não sei. Só *binco* (brinco) com os jogos e as *letas* (letras). Consigo fazer o alfabeto todo.  
**Vânia:** Boa, muito bem.  
**Vânia:** O que é que os adultos dizem e fazem quando vocês brincam na casinha?  
**AT:** Para não fazer barulho (o A olha para a Vânia).  
**T:** Para *aumar* (arrumar) (mexendo na orelha em simultâneo).  
**MR:** Não me *lembo* (lembro).  
**Vânia:** Não queres pensar M?  
**MR:** Hmm... (fica pensativa durante 5 segundos), Não sei.

**Vânia:** O que é que gostavam que os adultos fizessem na casinha?  
**AT:** Nada, não cabem na porta da casinha (aponta para a fotografia).  
**MR:** Hmm, não sei ...  
**T:** *Bincar* (brincar) como nos jogos.  
**Vânia:** Gostavam que os adultos brincassem na casinha com vocês?  
**MR:** Siimmm (um ar entusiasmado)  
**T:** (Acena com a cabeça mostrando que sim). Brincar com a D. Leonor.  
**AT:** Os adultos tinham de saltar pelo muro. Mas gostava que eles brincassem.  
**Vânia:** Querem dizer mais alguma coisa sobre a Casinha?  
**AT:** Não (olha para a Vânia).  
**MR e T:** (Voltam a acenar a cabeça mostrando que não)  
**Vânia:** Obrigada pela vossa ajuda A, M e T. Foi muito importante para o meu trabalho da escola.

## B). Transcrição da entrevista às crianças I, AD e MD (Grupo 2)

**Nomes:** I, AD, MD  
**Idade:** I: 5 anos e AD, MD: 3 anos  
**Data:** 21 de novembro de 2016  
**Hora:** 11h:30m.  
**Duração:** 12m 45s.  
**Local da entrevista:** Serviços Administrativos.

**Vânia:** Olá I, A e M, estão bons?  
**I:** Sim (respondem em simultâneo).  
**MD:** Sim (responde ao mesmo tempo que a criança I)  
**AD:** (Acena com a cabeça dizendo que sim).  
**Vânia:** Olhem I, A e M, a Vânia está a fazer um trabalho para a escola. E precisava da vossa ajuda, querem-me ajudar?  
**I, MD e AD:** (Acenam com a cabeça mostrando que sim).  
**Vânia:** Posso gravar a nossa conversa para depois a Vânia se lembrar?  
**AD, MD e I:** Sim (respondem em simultâneo).  
**Vânia:** Obrigada a todos.  
**Vânia:** Conhecem as fotografias (fotografias 1 e 2) que a Vânia vos está a mostrar? (Ao mesmo tempo que questiono, apresento as duas fotografias às crianças).  
**I:** Da nossa sala (com os braços apoiados à mesa, e com os dedos entrelaçados).  
**Vânia:** Estas fotografias de onde são? (As três crianças olham para as fotografias)

**I:** Da sala *laranja*, da nossa casinha (observa a fotografia).  
**Vânia:** Concordam com o que o I disse A e M?  
**AD e MD:** Sim (voltam a acenar com a cabeça mostrando que sim)  
**Vânia:** Gostam de brincar na área da Casinha?  
**I, AD e MD:** Sim (respondem em simultâneo e acenam com a cabeça mostrando que sim).  
**Vânia:** Porquê?  
**I:** Porque ela (a casinha) é gira (Continua com os braços apoiados à mesa, e com os dedos entrelaçados).  
**Vânia:** E mais I?  
**I:** Aahh... Não sei.  
**Vânia:** E tu M, porquê é que gostas de brincar na casinha?  
**MD:** *Poque* (porque)... (ficou pensativa durante 3 segundos) Eu gosto. E gosto dos amigos (mexe na fotografia).  
**AD:** Porque gosto de brincar com a M (olhando para a M e sorriu).  
**Vânia:** E gostam mais de brincar sozinho/a ou com os amigos/ as na área da Casinha? Porquê?  
**I:** Com amigos, porque eles são amigos (Apoia as mãos em cima da mesa, entrelaçando os dedos).  
**AD:** Com os amigos, gosto de brincar com a M (responde afastando os ombros e encolhendo os ombros).  
**MD:** Gosto de *binicar* (brincar) com os amigos (olhando para Vânia e põe as mãos à boca).

**Vânia:** A que é que mais gostam de brincar na Casinha? E porquê?

**I:** Eu gosto de fazer comer. Brincamos aos polícias com o A e o V. Porque gosto de brincar lá. Também pomos os pratos e pomos os copos também e os talheres (Continua a apoiar as mãos em cima da mesa, entrelaçando os dedos).

**Vânia:** A que é que gostam de brincar na Casinha, A e M?

**MD:** De brincar (mexe na fotografia e observa-a).

**AD:** Eu brinco às meninas. Também brinco com a C (mexe na fotografia com as duas mãos), olhando para a Vânia).

**Vânia:** O que é que há na casinha?

**I:** Já há cama. Berços. Passar a ferro (Ao mesmo tempo que responde, mexe os dedos).

**AD:** Bonecas (mexe no cabelo e coloca-o atrás da orelha).

**MD:** Coisas de comer, uma boneca (Põe a mão à boca).

**Vânia:** Gostam dos materiais que estão na Casinha?

**I, AD e MD:** Siiimmm (respondem em simultâneo).

**Vânia:** E porquê?

**I:** Porque são giros (Apoia um braço em cima de outro).

**MD:** Porque gosto de bonecas (continua a mexer na fotografia).

**AD:** Porque gosto (olha ao seu redor).

**Vânia:** Imaginem que agora podíamos mudar a casinha, trazer coisas novas para lá, tirar outras coisas... mudar de lugar. O que acham que podíamos fazer? O que mudavam?

**I:** A casinha podia ficar onde os meninos estão lá nas almofadas (refere-se a área do tapete) (Ao mesmo tempo que responde, mexe os braços, articula o que fala e em simultâneo mexe os braços).

**Vânia:** E onde ficava a área do tapete e das almofadas, se a casinha tivesse lá I?

**I:** O tapete e as almofadas ficavam no fundo da sala. A casinha vinha para perto da porta.

**MD:** Gostava de trazer colheres, panelas (observa e aponta para a fotografia).

**Vânia:** Mas eu acho que já vi colheres e panelas M.

**MD:** Panelas são poucas, gostava de mais (continua a mexer na fotografia).

**I:** Gostava de um regador (Continua a mexer os braços).

**Vânia:** E tu M, o que gostavas que a casinha tivesse?

**AD:** Tenho bebés, a nossa casinha tem bebés. Eu gosto muito (Mexe na fotografia e observa-a).

**Vânia:** O que é que os adultos dizem e fazem quando vocês brincam na casinha?

**I:** Não fazem nada (olha para a Vânia).

**Vânia:** E porquê?

**I:** Dizem que nós vamos fazer pinturas. Tem de ser um de cada vez. Elas é que mandam. (O que I quer dizer: muitas das vezes, o adulto chama as crianças para fazer a proposta educativa enquanto decorre a brincadeira livre).

**Vânia:** Eles deviam fazer mais coisas? O que é que gostavam que eles fizessem?

**I:** Elas são adultas. Têm de trabalhar muuuito (olha ao seu redor).

**MD:** Os adultos não brincam com os meninos (Põe as mãos à boca).

**AD:** Não brincam, porque elas são adultas (Continua a mexer na fotografia e observa-a).

**Vânia:** Gostavam que os adultos brincassem na casinha?

**I, AD e MD:** Siimmm (respondem em simultâneo).

**Vânia:** Querem dizer mais alguma coisa sobre a Casinha?

**I:** Não, já disse tudo.

**AD e MD:** (Abanam com a cabeça mostrando que não).

**Vânia:** Obrigada pela vossa ajuda I, A e M. Foi muito importante para o meu trabalho da escola.

### C). Transcrição da entrevista às crianças V, VH e LM (Grupo 3)

**Nomes:** V, VH e LM

**Idade:** V: 5 anos e VH, LM: 4 anos

**Data:** 21 de novembro de 2016

**Hora:** 11h:47m.

**Duração:** 10m 31s.

**Local da entrevista:** Serviços Administrativos.

**Vânia:** Olá V, VH e L estão bons?

**V, VH e LM:** Sim (respondem em simultâneo)

**Vânia:** Como sabem a Vânia está a fazer um trabalho para a escola. E precisava da vossa ajuda, querem-me ajudar?

**V, VH e LM:** Sim (respondem em simultâneo)

**Vânia:** Posso gravar a nossa conversa para depois a Vânia se lembrar?

**V, VH e LM:** Sim (respondem todos ao mesmo tempo)

**Vânia:** Obrigada a todos.

**Vânia:** Conhecem estas fotografias (fotografias 1 e 2) que a Vânia te está a mostrar? Onde é? (Ao mesmo tempo que questiono, apresento as duas fotografias às crianças).

**VH:** São da casinha (observa para a fotografia).

**LM:** São da Casinha (observa a fotografia).

**V:** (Observa as duas fotografias rapidamente, antes de responder). É a casinha da Sala *Laranja*.

**Vânia:** Gostam de brincar na área da Casinha? Porquê?  
**V:** Sim, porque gosto de brincar (observa a fotografia).  
**VH:** Sim, para brincar (Estica os braços em cima da mesa).  
**LM:** *Poque* (porque) gosto de *brincar* (brincar) aos bebés.  
**Vânia:** E gostam mais de brincar sozinhos ou com os amigos na área da Casinha? Porquê?  
**LM e VH:** Com amigos (respondem ambos ao mesmo tempo).  
**LM:** *Poque* (porque) *xim* (sim).  
**VH:** *Poque* (porque) *é pa* (para) brincar (mexe na fotografia).  
**V:** Com os meus amigos, porque gosto (mexe na fotografia).  
**Vânia:** O que é que há na casinha?  
**VH:** Há coisas (Apoia as duas mãos em cima da mesa).  
**Vânia:** Que coisas?  
**V:** Comida (Continua apoiado as duas mãos em cima da mesa).  
**VH:** Há cozinha (observando a fotografia).  
**LM:** Há bebés (Continua com os braços cruzados).  
**Vânia:** Gostam dos materiais/ brinquedos que estão na Casinha? Porquê?  
**V, VH e LM:** Sim (respondem em simultâneo).  
**VH:** Sim. (Observa paras as mãos que está em cima da fotografia). Gosto de fazer comida (continua a mexer na fotografia).

**V:** Sim, porque gostamos de brincar (olhando para o VH). Porque tem lá peluches, eu brinco com eles (continua a mexer na fotografia).  
**LM:** Sim, *poque* (porque) temos muitas coisas na casinha. *Pa faxer* (fazer) comida das bebés (cruza os braços).  
**Vânia:** Imaginem que agora podíamos mudar a casinha, trazer coisas novas para lá, tirar outras coisas... mudar de lugar. O que acham que podíamos fazer? O que mudavam?  
**VH:** Há muitos materiais.  
**V:** Uma máquina da roupa, para pôr lá dentro. (Mexe na fotografia).  
**LM:** E mais pratos e chávenas para beber chá (Continua com os braços cruzados).  
**Vânia:** O que é que os adultos dizem e fazem quando vocês brincam na casinha?  
**VH:** Não fazem nada (Olha para a Vânia).  
**Vânia:** O que é que gostavam que eles fizessem?  
**VH:** Brincar.  
**V:** Não brincam. Gostava de brincar com elas.  
**LM:** Brincar a beber chá com elas.  
**Vânia:** E mais?  
(Silêncio durante 15 segundos).  
**Vânia:** Querem dizer mais alguma coisa sobre a Casinha?  
**V, VH e LM:** Não (respondem todos ao mesmo tempo).  
**Vânia:** Obrigada pela vossa ajuda V, VH e L. Foi muito importante para o meu trabalho da escola.

#### D). Transcrição da entrevista às crianças F, LS e R (Grupo 4)

**Nomes:** F, LS e R  
**Idade:** F: 5 anos e LS e R: 4 anos  
**Duração:** 7m 45s.  
**Local da entrevista:** Serviços Administrativos.  
**Vânia:** Olá F, LS e R estão bons?  
**F, LS e R:** Sim (respondem todos ao mesmo tempo, e acenam com a cabeça mostrando que sim).  
**Vânia:** Como sabem a Vânia está a fazer um trabalho para a escola. E precisava da vossa ajuda, querem-me ajudar?  
**F, LS e R :** Sim (respondem todos ao mesmo tempo).  
**Vânia:** Posso gravar a nossa conversa para depois a Vânia se lembrar?  
**F, LS e R :** Sim (respondem em simultâneo).  
**Vânia:** Obrigada a todos.  
**Vânia:** Conhecem estas fotografias (fotografia 1 e 2) que a Vânia te está a mostrar? Onde é? (Ao mesmo tempo que questiono, apresento as duas fotografias às crianças).  
**F, LS e R:** Sim (respondem todos ao mesmo tempo).

**Data:** 22 de novembro de 2016  
**Hora:** 09h:47m.  
**F:** (observa a fotografia) Eu sei, é da sala.  
**R:** (observa a fotografia) É casinha.  
**Vânia:** Concordas L?  
**L:** (Acena com a cabeça mostrando que sim).  
**Vânia:** Gostam de brincar na área da Casinha? Porquê?  
**F:** Sim, eu gosto de brincar porque é fixe.  
**R:** Sim, eu gosto de tudo na casinha (Coloca as mãos na ponta da mesa).  
**L:** (Acena com a cabeça mostrando que sim). Porque gosto de ir para lá e limpar o chão.  
**Vânia:** E gostam mais de brincar sozinho ou com os amigos na área da Casinha? Porquê?  
**F:** Com amigos, porque gostamos de brincar.  
**R:** Com amigos, *poque* (porque) gosto (mexe as mãos).  
**L:** Brinco com a MG e com a L, porque gosto delas (Responde e mexe e olha para as mãos).  
**Vânia:** A que é que mais gostam de brincar na Casinha? Porquê?

**F:** Lavar o chão quando está sujo. Varrer também (olha para a fotografia).  
**L:** Brincar com os bebês (Responde e continua a mexer e olha para as mãos).  
**R:** *Bincar* (brincar) no fogão (apontando para a fotografia).  
**Vânia:** O que é que há na casinha? Gostam dos materiais/ brinquedos que estão na Casinha? Porquê?  
**F:** Há muita coisa. Eu gosto de tudo porque são giros *pa* (para) brincar.  
**R:** Há cozinha, há mesa. Eu gosto de todos os *binquedos* (brinquedos).  
**L:** Aaahhh... Sim gosto, porque são muitas coisas.  
**Vânia:** Imaginem que agora podíamos mudar a casinha, trazer coisas novas para lá, tirar outras coisas... mudar de lugar. O que acham que podíamos fazer?  
**F:** Já sei. Muitos livros de receitas sobre bolos e uma lança para medir (observando a fotografia).  
**R:** Hhhmmm... Nada, temos muita coisa (Coloca a mão no cabelo e mexe).  
**L:** Aaahhh... Não sei (A mão está a apoiar a cabeça dela).  
**Vânia:** O que mudavam na casinha?  
**F:** Tirávamos o muro à volta da casinha (coloca a mão por cima da fotografia).  
**Vânia:** E o que mudavam mais?

(Ninguém responde, silêncio durante 7 segundos)  
**Vânia:** O que é que os adultos dizem e fazem quando vocês brincam na casinha?  
**F:** Para brincar. Mas quando brincamos muito é *pa* (para) arrumar (Olha para a Vânia).  
**L:** Hhhmm... Não sei.  
**R:** Não dizem nada.  
**Vânia:** O que é que gostavam que os adultos fizessem?  
**F:** Eles não brincam connosco. Estão muito ocupados a trabalhar, sempre a trabalhar. Agora tu brincas (refere-se à Vânia) tu brincas. Tu és uma adulta.  
**Vânia:** Gostas que eu brinque?  
**F:** Siiimmm, adoro. Mas também só podem estar cinco na casinha.  
**Vânia:** O que achas de serem cinco crianças na casinha?  
**F:** É pouco, devia ser mais. Porque agora a casinha está maior.  
**R:** Pois é . Mas os adultos não brincam, só tu é que brincas (referem-se à Vânia).  
**Vânia:** Querem dizer mais alguma coisa sobre a Casinha?  
**F, LS e R:** Não (respondem todos ao mesmo tempo).  
**Vânia:** Obrigada pela vossa ajuda F, LS e R. Foi muito importante para o meu trabalho da escola.

#### E). Transcrição da entrevista às crianças AS e C (Grupo 5)

**Nomes:** AS e C  
**Idade:** AS: 5 anos e C: 3 anos  
**Data:** 22 de novembro de 2016  
**Hora:** 10h: 07m.  
**Duração:** 7m 35s.  
**Local da entrevista:** Serviços Administrativos.  
**Vânia:** Olá AS e C, estão boas?  
**AS e C:** Sim (respondem em simultâneo).  
**Vânia:** Como sabem a Vânia está a fazer um trabalho para a escola. E precisava da vossa ajuda, querem-me ajudar?  
**AS e C:** (Acenam com a cabeça mostrando que sim).  
**Vânia:** Posso gravar a nossa conversa para depois a Vânia se lembrar?  
**AS e C:** Sim (respondem em simultâneo).  
**Vânia:** Obrigada a todas.  
**Vânia:** Conhecem estas fotografias (fotografia 1 e 2) que a Vânia vos está a mostrar? (Ao mesmo tempo que questiono, apresento as duas fotografias às crianças).  
**AS e C:** (Acenam com a cabeça mostrando que sim e observam as fotografias).  
**C:** É a casinha.

**AS:** É da nossa sala.  
**Vânia:** Muito bem.  
**Vânia:** Gostam de brincar na área da Casinha?  
**AS e C:** (Acenam com a cabeça mostrando que sim e olhando uma para a outra).  
**Vânia:** Porquê?  
**C:** Pois eu gosto.  
**AS:** Eu também gosto, porque... Hhhmmm... porque gosto de brincar (Apoia os braços em cima da mesa e mexe nos dedos).  
**Vânia:** E gostam mais de brincar sozinhas ou com os amigas na área da Casinha? Porquê?  
**AS:** Com os amigos, porque sim (Continua apoiada com os braços em cima da mesa e mexe nos dedos).  
**C:** Com os meus amigos brinco na casinha.  
**Vânia:** A que é que mais gostam de brincar na Casinha? Porquê?  
**AS:** Jogamos às mães e aos pais e damos comer aos bebês (Continua apoiada com os braços em cima da mesa e mexe nos dedos).  
**Vânia:** Como se joga às mães e aos pais? Consegues dizer à Vânia?  
**AS:** Depois dá-se comer aos bebês, depois deita-se os bebês. E depois dá-se a papá aos bebês, depois muda-se a fralda e depois deita-se (Apoias os

braços em cima da mesa e tem as mãos entrelaçadas).

**Vânia:** A que é que mais gostam de brincar na Casinha C? Porquê?

**C:** *Tefono* (telefone) muito, porque gosto.

**Vânia:** Telefonas para quem?

**C:** *Tefono* (telefone) com o telemóvel para as avós das bonecas (Representa a ação, *fingindo* que a mão é um telemóvel e coloca-o perto da orelha).

**Vânia:** O que é que há na casinha? Gostam dos materiais/ brinquedos que estão na Casinha? Porquê?

**C:** Há brinquedos. Eu gosto deles, *poque* (porque) sim.

**AS:** Há bebés, há cozinha. Eu gosto porque os brinquedos são bonitos. Há comida, copos e eu gosto.

**Vânia:** Imaginem que agora podíamos mudar a casinha, trazer coisas novas para lá, tirar outras coisas... mudar de lugar. O que acham que podíamos fazer? O que mudavam?

**AS:** Hhhmmm... Falta também máquina para lavar a roupa.

**C:** *Micoo-ondas* (micro-ondas) e chávenas para beber o leite.

**Vânia:** O que é que os adultos dizem e fazem quando vocês brincam na casinha?

**AS:** Dizem para arrumar (mexendo os dedos).

**C:** Às vezes dizem para fazer menos barulho (Põe as mãos à boca).

**Vânia:** Os adultos deviam fazer mais coisas? O que é que gostavam que eles fizessem?

**C:** Gostava que brincassem (olha para a Vânia).

**AS:** Eu gostava que jogassem aos pais e às mães, assim brincavam connosco.

**Vânia:** E mais?

(Silêncio durante 5 segundos).

**Vânia:** Querem dizer mais alguma coisa sobre a Casinha?

**AS e C:** Não (respondem ao mesmo tempo, acenando com a cabeça mostrando que não).

**Vânia:** Obrigada pela vossa ajuda AS e C. Foi muito importante para o meu trabalho da escola.

## F). Transcrição da entrevista às crianças L, AM e S (Grupo 6)

**Nomes:** L, A e S

**Idade:** L: 5 anos e A, S: 3 anos

**Data:** 29 de novembro de 2016

**Hora:** 09h: 36m.

**Duração:** 11m 05s.

**Local da entrevista:** Serviços Administrativos.

**Vânia:** Olá L, A e C, estão bons?

**L e AM:** Sim.

**S:** (Acena com a cabeça dizendo que sim).

**L e AM:** Sim (respondem em simultâneo).

**Vânia:** Como sabem a Vânia está a fazer um trabalho para a escola. E precisava da vossa ajuda, querem-me ajudar?

**L, AM e S:** (Acenam com a cabeça mostrando que sim).

**Vânia:** Posso gravar a nossa conversa para depois a Vânia se lembrar?

**L, AM e S:** (Acenam com a cabeça dizendo que sim).

**Vânia:** Obrigada a todos.

**Vânia:** Conhecem estas fotografias (fotografias 1 e 2) que a Vânia te está a mostrar? Onde é? (Ao mesmo tempo que questiono, apresento as duas fotografias às crianças).

**L:** (observa a fotografia). É a casinha.

**AM:** (observa a fotografia e sorri). É da casinha.

**S:** Pois é (sorrindo).

**Vânia:** Gostam de brincar na área da Casinha?

**L e AM:** Sim (respondem em simultâneo).

**S:** (Acena com a cabeça mostrando que sim e mexe no cabelo).

**Vânia:** Porquê?

**AM:** Eu gosto de *binicar* (brincar), *poque* (porque) gosto (Apoia os braços em cima da mesa).

**S:** Gosto. *Poque* (porque) aqui é o *aumoço* (almoço) e *abie* (abro) as gavetas (observa e aponta para a fotografia).

**L:** Gosto, porque gosto de peluches (Apoia os braços em cima da mesa e põe os dedos à boca).

**Vânia:** E gostam mais de brincar sozinhos ou com os amigos na área da Casinha? Porquê?

**S:** Sozinha, *poque* (porque) sim (observa a fotografia).

**AM:** *Bincar* (brincar) com os amigos, *poque* (porque) é *binicar* (brincar) com os amigos (Mexe na fotografia, roda a fotografia).

**L:** Com os amigos, porque gosto deles (Estica os braços e cruza-os).

**Vânia:** A que é que mais gostam de brincar na Casinha? Porquê?

**L:** Aaahh... (Coloca as mãos à boca). Jogamos aos professores, brincamos aos cozinheiros e tiramos fotografias.

**AM:** Faço *pa* (para comer), faço pão e *arroz*es (arroz) *poque* (porque) sim (Continua a mexer na fotografia).

**S:** Eu *binco* (brinco) com a menina (refere-se ao nenuco), assim *binicar* (brincar) com o bebé (agarra na folha e observa a fotografia).

**Vânia:** O que é que há na casinha?

**L:** Há mesas, banco, cozinha.  
**AM:** Há bebês.  
**S:** Há cama *pa* (para) os bebês.  
**Vânia:** Gostam dos materiais/ brinquedos que estão na Casinha? Porquê?  
**L:** Sim, porque são brinquedos e é *pa* (para) brincar (Responde afastando os ombros e encolhendo os ombros).  
**AM:** *Xim* (Sim), *poque* (porque) *xim* (sim) (Continua a mexer na fotografia).  
**S:** *Xim* (sim), gosto de *binicar* (brincar) assim (Abana a cabeça dizendo que sim).  
**Vânia:** Imaginem que agora podíamos mudar a casinha, trazer coisas novas para lá, tirar outras coisas... mudar de lugar. O que acham que podíamos fazer? O que mudavam?  
**L:** Aaahhh... Um aspirador, porque tenho um em casa. E na casinha não há (Estica o braço e coloca o outro em cima da mesa e mão na boca).  
**AM:** Não *xei* (sei) (Encolhe os ombros).  
**Vânia:** Não queres pensar?  
**AM:** Não.

**S:** *Aventau* (avental)  
**Vânia:** Um avental? Porquê?  
**S:** Sim, a *mnha* (minha) mãe usa na cozinha.  
**Vânia:** O que é que os adultos dizem e fazem quando vocês brincam na casinha?  
**L:** Dizem *pa* (para) não desarrumarmos a casinha, quando está tudo espalhado.  
**Vânia:** Eles deviam fazer mais coisas? O que é que gostavam que eles fizessem?  
**L:** Os adultos não brincam, porque são grandes. Gostava que eles brincassem (Mexe as mãos).  
**AM:** Não *bincam* (brincam), eles não *bincam* (brincam) com os meninos (Roda a fotografia com as mãos).  
**S:** Gostava de *binicar* (brincar) com os *gandes* (grandes) (refere-se aos adultos).  
**Vânia:** Querem dizer mais alguma coisa sobre a Casinha?  
**L:** (Acena com a cabeça mostrando que não).  
**AM e S:** Nãooooo (respondem em simultâneo).  
**Vânia:** Obrigada pela vossa ajuda L, A e S. Foi muito importante para o meu trabalho da escola.

## G). Transcrição da entrevista às crianças MM, DR e SG (Grupo 7)

**Nomes:** MM, DR e SG  
**Idade:** MM: 5 anos e D SG: 3 anos  
**Data:** 29 de novembro de 2016  
**Hora:** 10h: 00m.  
**Duração:** 06m 52s.  
**Local da entrevista:** Serviços Administrativos.

Vânia: Olá M, D e SG estão bons?  
**MM, DR e SG:** Sim (respondem todos ao mesmo tempo)  
**Vânia:** Como sabem a Vânia está a fazer um trabalho para a escola. E precisava da vossa ajuda, querem-me ajudar?  
**MM, DR e SG:** (Acenam com a cabeça mostrando que sim).  
**Vânia:** Posso gravar a nossa conversa para depois a Vânia se lembrar?  
**MM, DR e SG:** (Acenam com a cabeça mostrando que sim).  
**Vânia:** Obrigada a todas.  
**Vânia:** Conhecem estas fotografias (fotografias 1 e 2) que a Vânia vos está a mostrar? Onde é? (Ao mesmo tempo que questiono, apresento as duas fotografias às crianças).  
**MM:** (Observa a fotografia) É a casinha da nossa sala.  
**DR:** (Observa a fotografia e sorri), Siiimmm.  
**SG:** (Observa a fotografia e mexe na cabeça) Sim, é a casinha.  
**Vânia:** Gostam de brincar na área da Casinha?  
**MM, DR e SG:** Sim (respondem em simultâneo).

**Vânia:** Porquê?  
**MM:** Porque temos lá muitos brinquedos (Coloca a mão na cabeça).  
**DR:** *Poque* (porque) sim (mexe os braços).  
**SG:** Porque gosto (mexe na fotografia e observa-a).  
**Vânia:** E gostam mais de brincar sozinha ou com os amigos na área da Casinha? Porquê?  
**SG:** Com os amigos (Continua a mexer na fotografia).  
**MM:** Com os amigos, porque gosto muito deles (Coloca as mãos em cima da mesa).  
**DR:** Com os amigos, *poque* (porque) tem coisas de comer (Mexe as mãos).  
**Vânia:** A que é que mais gostam de brincar na Casinha? Porquê?  
**MM:** Brinco com a vassoura e a pá. E brinco aos pais e às mães (Aponta para a fotografia).  
**DR:** *Binco* (brinco) na cozinha.  
**SG:** *Binco* (brinco) com os bebês (Coloca as mãos na cabeça e depois coloca-as em cima da mesa e mexe na fotografia).  
**Vânia:** O que é que há na casinha? Gostam dos materiais/ brinquedos que estão na Casinha? Porquê?  
**MM:** Há brinquedos. Sim gosto, porque é *pa* (para) brincar e são divertidos.  
**DR:** Siiimmm, *poque* (porque) são muitos (mexe e observa a fotografia).  
**SG:** Sim, *poque* (porque) sim (Mexe na fotografia).  
**Vânia:** Imaginem que agora podíamos mudar a casinha, trazer coisas novas para lá, tirar outras

coisas... mudar de lugar. O que acham que podíamos fazer? O que mudavam?

**MM:** Só dá *pa* (para) cinco meninos (mostrando a mão, representando o número cinco).

**Vânia:** Achas que é pouco ou muito, o número de meninos?

**MM:** Pouco. Porque a casinha agora está grande (Estica os braços referindo-se à dimensão a casinha).

**DR:** Uma cenoura.

**Vânia:** Porquê? Acho, que já temos uma cenoura na casinha D?

**DR:** Já temos uma, pois.

**Vânia:** E o que mais poderíamos fazer para mudar a casinha?

**MM, DR e SG:** Silêncio durante 15 segundos.

**Vânia:** O que é que os adultos dizem e fazem quando vocês brincam na casinha?

**MM:** Não dizem nada, porque estão a trabalhar.

**SG:** Não brincam os adultos (olha ao seu redor).

**Vânia:** Eles deviam fazer mais coisas? O que é que gostavam que eles fizessem?

**MM:** Brincar (Cruza os braços).

**DR:** Mas não cabem, a *pota* (porta) é pequena.

**SG:** Pois, e eles (refere-se aos adultos) são grandes.

**Vânia:** E mais?

**MM:** Hhhmmm...Hhhmmm...

**Vânia:** Querem dizer mais alguma coisa sobre a Casinha?

**MM, DR e SG:** Não (Respondem em simultâneo).

**Vânia:** Obrigada pela vossa ajuda M, D e S. Foi muito importante para o meu trabalho da escola.

## H). Transcrição da entrevista às crianças ME e MG (Grupo 8)

**Nomes:** ME e MG.

**Idade:** ME: 5 anos e MG: 4 anos

**Data:** 29 de novembro de 2016

**Hora:** 10h: 10m.

**Duração:** 06m 20s.

**Local da entrevista:** Serviços Administrativos.

**Vânia:** Olá M, D e SG estão boas?

**ME e MG:** Sim (Respondem em simultâneo).

**Vânia:** Como sabem a Vânia está a fazer um trabalho para a escola. E precisava da vossa ajuda, querem-me ajudar?

**ME e MG:** Sim (Acenam a cabeça mostrando que sim).

**Vânia:** Posso gravar a nossa conversa para depois a Vânia se lembrar?

**ME e MG:** (Acenam com a cabeça dizendo que sim).

**Vânia:** Obrigada a todas.

**Vânia:** Conhecem estas fotografias (fotografia 1 e 2) que a Vânia vos está a mostrar? Onde é? (Ao mesmo tempo que questiono, apresento as duas fotografias às crianças).

**ME:** (Observa a fotografia) Sim.

**MG:** (Observa a fotografia) Sim, é da casinha.

**Vânia:** Gostam de brincar na área da Casinha? Porquê?

**MG:** Sim eu gosto, porque brinco (Mexe na fotografia coma s duas mãos).

**ME:** Sim, porque tem coisas divertidas (Continua a observar a fotografia e mexe nela com as duas mãos).

**Vânia:** E gostam mais de brincar sozinhas ou com os amigos na área da Casinha? Porquê?

**MG:** Com amigos, porque gosto de brincar com a LS e LA (Continua a mexer na fotografia).

**ME:** Com amigos, porque gosto deles (Continua a mexer na fotografia).

**Vânia:** A que é que mais gostam de brincar na Casinha? Porquê?

**MG:** Eu brinco às mães e aos pais, porque gosto muito (Observa a fotografia).

**ME:** Brinco às mães e aos pais. Também brinco às cozinheiras a fazer uma limonada.

**Vânia:** Também gostas de fazer limonada na casinha?

**ME:** Sim. Mas é limonada a brincar, eu gosto de fazer, porque faço em casa. Mas é a sério.

**Vânia:** O que é que há na casinha? Gostam dos materiais/ brinquedos que estão na Casinha? Porquê?

**MG:** Temos um cão (refere-se ao peluche), fruta. Sim, gosto dos brinquedos (Aponta para a fotografia).

**ME:** Temos cozinha, mesa. Sim, porque dá para fazer coisas diferentes (Olha para a MG e mexe na fotografia).

**Vânia:** Imaginem que agora podíamos mudar a casinha, trazer coisas novas para lá, tirar outras coisas... mudar de lugar. O que acham que podíamos fazer? O que mudavam?

**MG:** Uma cama.

**ME:** Já temos lá.

**Vânia:** É verdade. E mais?

**ME:** Uma torradeira. Para fazermos torradas, eu como de manhã.

**MG:** Aaahhh... Hhhmm... (Põe as mãos na boca).

**Vânia:** O que é que os adultos dizem e fazem quando vocês brincam na casinha?

**ME:** Não dizem nada, porque estão a trabalhar.

**MG:** Pois é.

**Vânia:** Eles deviam fazer mais coisas? O que é que gostavam que eles fizessem?

**ME:** Que brincassem. Mas eles não podem, porque são muito grandes (Rindo-se).

**MG:** Siiim, pois são (risos).

**Vânia:** Mas gostavam que os adultos brincassem na casinha? A que brincavam com os adultos?

**ME:** Sim, para fazerem de mães e nós eramos as irmãs mais velhas e os bebês (Mexe na fotografia).

**MG:** A casinha é pequena, porque só cabe cinco meninos.

**Vânia:** Acham a casinha pequena?

**MG:** Sim, a porta é muito baixa.

**ME:** Sim, é preciso encolher-se muito (Encolhe os ombros).

**MG:** Mas agora está melhor, tá mais grande.

**Vânia:** É verdade.

**Vânia:** Querem dizer mais alguma coisa sobre a Casinha?

**ME e MG:** Não (respondem em simultâneo).

**Vânia:** Obrigada pela vossa ajuda ME e MG. Foi muito importante para o meu trabalho da escola.

## Anexo XVIII - Transcrições das entrevistas realizadas aos adultos

### A). Transcrição da entrevista à assistente operacional

**Nome:** L

**Data:** 19/12/2015

**Hora:** 13h:00m

**Duração:** 16m:00s

**Local da entrevista:**

**Vânia:** Para esta entrevista vou precisar de saber alguns dados pessoais e profissionais para contextualizar o leitor.

**L:** (risos)

**Vânia:** Qual a sua idade?

**L:** 69 anos.

**Vânia:** Qual a sua formação?

**L:** 9.º ano.

**Vânia:** Fez alguma formação com crianças?

**L:** Não. Eu fui logo trabalhar, mas não foi para isto. Comecei em França na costura, nas lídas domesticas e depois quando vim para Portugal tive numa pensão, depois num café e só depois é que vim trabalhar para esta área.

**Vânia:** Com que idade é que começou a contactar com crianças?

**L:** quarenta e dois anos...

**Vânia:** Como caracteriza esta profissão?

**L:** Somos um suplemento de família, desde lavá-los muitas vezes que é preciso, tomar conta deles. Nós no fundo somos mães, avós e enfermeiras, somos tudo.

**Vânia:** Quanto anos de serviço tem no âmbito da educação?

**L:** No âmbito da educação, tenho dezassete anos de serviço nesta escola e mais sete anos, mas é letivos.

**Vânia:** Há quanto tempo está a trabalhar com este grupo de crianças?

**L:** Com este grupo de crianças só este ano. Os grupos vão saindo e este foi praticamente novo que entrou.

**Vânia:** Como sabe estou a fazer um estudo sobre as ideias dos adultos sobre a participação das crianças na Casinha, bem como a própria participação dos adultos. No seu entendimento este espaço é um espaço importante a existir nas salas de pré-escolar?

**L:** Sim.

**Vânia:** Porquê?

**L:** Porque acho que os obriga a ter um bocadinho de organização em questão de arrumar a casinha, arrumar as coisas que consiste na casinha, brincarem com as bonecas, criar personagens.

**Vânia:** Quando se organizam estes espaços numa sala de JI o que é imprescindível garantir?

**L:** Um espaço suficiente para as crianças.

**Vânia:** Em todos os contextos e com as diferentes pessoas com quem trabalhou havia sempre nas salas um espaço semelhante a este?

**L:** Sim, em todos os sítios que trabalhei existia sempre este espaço nas salas.

**Vânia:** Acha que têm de existir sempre este espaço ou poderão ser criados outros com características semelhantes? Porquê?

**L:** Acho que este espaço é característico da Casinha.

**Vânia:** Se tivesse de explicar a alguém como é a casinha desta sala (da sala onde trabalha) o que dizia sobre ela?

**L:** Acho que é um bom espaço e que está adequado para a quantidade das crianças que está aqui.

**Vânia:** Na sua opinião, como caracteriza a frequência deste grupo de crianças na área da Casinha? (Acha que é um grupo que brinca nesse espaço? tem tido fases em que brinca mais do que outras?)

**L:** Há momentos em que eles gostam mais da Casinha, outros que não. Acho que isso é normal. Eles às vezes viram-se mais para os jogos do que para a Casinha, há alturas em que acontece o contrário. Vocês perceberam isso, porque houve um tempo em que ninguém ia à Casinha.

**Vânia:** Nas minhas observações constatei que esta área tem muitos dias/momentos em que não é frequentada pelas crianças. Também tem esta ideia?

**L:** Também.

**Vânia:** Na sua opinião há alguma razão para isto acontecer?

**L:** Sim, há momentos em que eles querem participar na casinha para brincar e há outras alturas preferem os jogos que evolui a mente.

**Vânia:** Quando as crianças estão a brincar nessa área como é que elas brincam? (são barulhentas, representam personagens, vão todas as crianças da mesma idade, ou crianças com diferentes idades.)

**L:** Vão crianças com diferentes idades e representam o “pai” e a “mãe”, em geral é o que eles fazem. O jogo do pai-mãe e filho.

**Vânia:** Acha que elas brincam umas com as outras ou brincam mais isoladamente?

**L:** Brincam uns com os outros.

**Vânia:** Acha que elas brincam com alguns materiais em específico, têm preferências?

**L:** Acho que não têm preferências, brincam com tudo, desde a loiça, o fogão, pôr a mesa, brincar com as bonecas. Tudo...

**Vânia:** Considera que os materiais que estão na Casinha são interessantes para as crianças? Porquê?

**L:** Acho, porque são os utensílios que eles vêm em casa e associam uma coisa com a outra e refletem de casa e fazem ali naquele espaço.

**Vânia:** Na sua opinião quais são as características que devem ter esses materiais?

**L:** Materiais que não sejam perigosos, que sejam apelativos e que sejam fáceis de manusear para as crianças.

**Vânia:** Já alguma vez sentiu necessidade de intervir nas brincadeiras das crianças deste grupo nesta área? Porquê? Em que situações isso acontece? Pode dar-me alguns exemplos?

**L:** Às vezes, quando se estão a bater, criam guerras por objeto, basta haver duas crianças que querem o mesmo objeto, o que é lógico e natural.

**Vânia:** Só intervém, quando existe um conflito é isso?

**L:** Sim, fora disso eles entendem-se bem na Casinha.

**Vânia:** Já alguma vez interferiu para brincar com as crianças? Porquê?

**L:** Francamente... Sim, uma vez que me fizeram o chá...

**Vânia:** Foi a única vez?

**L:** Sim, chamaram-me. Quando não me chamam eu não vou para a Casinha.

**Vânia:** Considera que algo deve mudar na área da Casinha atualmente? Se pudesse mudar o que mudaria?

**L:** Não, acho que está o tamanho está bom. Mudaria o mobiliário, porque este mobiliário é pesado, deveria ser mais leve. Embora que ele é pesado, pois está equilibrado para não cair. Acho que o mobiliário não é propriamente adequado em termos de tamanho, representam “realidade” dos objetos, o fogão é um fogão.

**Vânia:** As crianças, na entrevista que eu lhes fiz, sugeriram algumas mudanças para a área da casinha. Por exemplo, propuseram um micro-ondas, um regador, entre outros... O que acha acerca destas ideias das crianças?

**L:** Acho bem estas ideias das crianças, porque vêm o que há em casa e querem o mesmo para esta Casinha.

**Vânia:** A minha ideia será fazer essas e outras alterações a esse espaço. O que acha que poderá vir a acontecer? Acha que as crianças vão mudar o brincar e a frequência com que brincam?

**L:** Ao princípio as crianças vão frequentar a Casinha, é novidade. Assim que colares o micro-ondas, o regador eles automaticamente querem ir todos para

lá, porque querem brincar, querem a novidade. Uma vez que passou a novidade, a frequência vai ser igual.

**Vânia:** Reparei que há um número limitado de crianças para estar no espaço da Casinha. O que pensa sobre isto? Acha importante? Porquê?

**L:** Acho bem, porque se forem muitas acabam por se atrapalhar umas às outras e já não brincam. Este espaço está muito melhor que antigamente, pois alargámos o espaço e as crianças brincam muito mais à vontade. Acho que cinco crianças é um número suficiente.

**Vânia:** Reparei que o espaço é cercado com uma vedação de madeira. Acha que isso contribui para o número limitado de crianças a usar esse espaço? Na sua opinião qual a mais valia desta vedação?

**L:** Acho que limita como se faz numa casa, a cerca é tipo uma parede, tem uma porta, automaticamente entre a porta é a entrada da casa. Sim é uma mais valia ter a vedação para marcar o perímetro da Casinha.

**Vânia:** As crianças dizem que os adultos não brincam com elas nesta área porque estão ocupados a fazer trabalhos? O que tem a dizer sobre isto?

**L:** Que têm razão, mas não podemos esquecer que há crianças que também estão pela sala e é preciso tomar conta delas para estarmos a prepará-los, ocupá-los. São vinte e quatro criança não é fácil gerir e o tempo em que eles brincam, os adultos estão ocupados a fazer os trabalhos.

**Vânia:** Acha que as crianças considerariam importante o adulto brincar com elas lá? Porquê?

**L:** Não sei, porque nunca me chamaram. Quando me chamaram eu fui. Digo-te francamente que não sei, porque eles (crianças) querem da idade deles para fazerem de pai, de mãe. Se entra um adulto já é fora do contexto deles, a brincadeira muda se o adulto interfere e corta o *jogo* que eles estão a fazer.

**Vânia:** Quer acrescentar mais alguma coisa sobre esta entrevista?

**L:** Não.

**Vânia:** Agradeço-lhe o seu contributo e opinião para este estudo.

**L:** De nada (*risos*). Boa continuação que vais num bom caminho (*risos*).

## B). Transcrição da entrevista ao par de PES

**Nome:** J

**Data:** 20/12/2015

**Hora:** 13h:00m

**Duração:** 27m44s

**Local da entrevista:**

**Vânia:** Para esta entrevista vou precisar de saber alguns dados pessoais e profissionais para contextualizar o leitor.

**J:** (risos)

**Vânia:** Qual a tua idade?

**J:** vinte e seis

**Vânia:** Qual a tua formação?

**J:** Licenciada em Educação Básica e estou a fazer Mestrado em Educação Pré-Escolar.

**Vânia:** Participas-te em workshops e/ou palestras na área da Educação?

**J:** Sim, participei no workshop das emoções, um workshop de creche e um workshop de primeiros socorros.

**Vânia:** Como sabes estou a fazer um estudo sobre as ideias dos adultos sobre a participação das crianças na Casinha, bem como a própria participação dos adultos. No teu entendimento este espaço é um espaço importante a existir nas salas de pré-escolar? Porquê?

**J:** É importante nas salas de pré-escolar. É aqui que fazem a brincadeira *faz-de-conta* e não só representam situações reais que vêm no dia-a-dias, mas também dão asas à sua imaginação, à criatividade, desenvolvem competências principalmente a nível social e criatividade, eles desenvolvem uma criatividade que não desenvolvem noutros espaços, que é diferente.

**Vânia:** Achas que as crianças aprendem ao brincar nesse espaço? Se sim, o que achas que aprendem?

**J:** Sim, sim. Desde regras sociais, gerirem conflitos (imagina querem todos a mesma coisa), eles estão lá dentro e têm de gerir entre eles. Também gerir os papéis porque apesar não ser grande parte das vezes a brincadeira deles não ser muito organizada, porque não é, porque não há papéis definidos, vão sim é entrando na brincadeira e sabem o que é que cada um vai ser e definem. Geram as opiniões uns dos outros, aprendem a respeitar-se mutuamente, porque têm de partilhar o espaço. *Humm*, aprendem questões sociais, imagina, as crianças no *jogo faz-de-conta*, eles estão a fazer uma representação real ou imaginária, pode não ter nada haver com situações reais. Quando são situações reais, eles estão a representar vivências que estão a acontecer diariamente, mas quando é imaginário, eles também utilizam os conhecimentos previamente adquiridos, de outras situações para brincar, aprendem imenso na Casinha.

**Vânia:** Quando tu tiveres numa sala como educadora de infância, o que é que tu achas que este espaço da sala é imprescindível garantir? Como é que vais organizar este espaço de modo a que proporcione às crianças no sentido na questão do desenvolvimento e aprendizagem?

**J:** Por um lado, eu acho que não faria assim um espaço tão estereotipado, com a parte mesmo da Casinha, das janelas, da porta e tudo isso. Mas a verdade é que eles precisam de certos materiais que representam a realidade, seja o fogão, seja o lava-loiça, seja a mesa e as cadeiras, a caminha para o bebé, provavelmente deixaria assim e talvez não colocava tudo numa só vez os materiais naquela área. Inicialmente e provavelmente tentaria observar que tipos de brincadeira realizavam na Casinha e perguntava-lhes que tipos de materiais gostavam de ver na área da Casinha, como estás a fazer na tua investigação. Perguntava-lhes: E agora o que é que tu achas que a Casinha precisa? E ir colocando à medida que o tempo avançava, os materiais que eles achavam interessantes.

**Vânia:** Se tivesses de explicar a alguém como é a casinha desta sala (da sala onde estás a realizar a PES II I) o que dizias sobre ela?

**J:** Primeiramente a Casinha estava de uma determinada forma, de uma disposição completamente diferente, o espaço parecia muito mais reduzido do que eu agora. O espaço era retangular, ao colocarmos o espaço em quadrado (numa disposição de quadrado), o espaço parece muito maior. Temos dentro da própria Casinha, temos várias áreas: a área da cozinha, a área da refeição, a área do quarto e a área de passar a ferro, portanto, dentro da própria Casinha temos várias áreas. Apesar de ser uma só área, temos várias áreas inseridas. A Casinha que temos na sala é de grandes dimensões, está equipada com vários materiais que representam a realidade, ou seja, o fogão, o lava-loiça e a mesa. *Humm...* Diria se calhar que é uma área que até tem materiais mais do que suficientes, claro se calhar as crianças dizem que não, se calhar para elas precisam de mais materiais, de outros materiais que não nos lembramos. Mas na verdade é que a área da Casinha está bem *recheada*, na minha opinião.

**Vânia:** Na tua opinião, como caracteriza a frequência deste grupo de crianças na área da Casinha? (Achas que é um grupo que brinca nesse espaço? tem tido fases em que brinca mais do que outras?)

**J:** É assim, eles no início raramente vinham para a área da Casinha, não sei se era porque o espaço estava mais reduzido, mas poucas vezes iam para esta área. Depois, quando fizemos aquela alteração, em aumentarmos o espaço, as crianças começaram a

ir um pouco mais, mas mesmo assim nunca foi uma frequência muito constante na área da Casinha. Agora quando fizemos esta mudança, a reação das crianças a irem para lá pareceu que queriam ir logo para a área da Casinha e no dia seguinte aconteceu o mesmo, (agora não posso dizer que era apelativa, porque não sei se era realmente isso ou não). Lá está, este grupo não é um grupo de crianças que parece que a área da Casinha demonstre, ou não lhes diz grande coisa. Eles dão mais importância aos jogos exploratórios de puzzles, peças de encaixe e de legos e outros jogos que temos na sala do que propriamente a área da Casinha. Mas acho desde o momento que fizemos a mudança, parece que a Casinha teve um outro aumento de presença das crianças, parece-me.

**Vânia:** Nas minhas observações constatei que esta área tem muitos dias/momentos em que não é frequentada pelas crianças. Também tens esta ideia? Na tua opinião há alguma razão para isto acontecer?

**J:** Tenho essa ideia também. No início fazia-me um pouco de confusão em não irem para a Casinha.

**Vânia:** Achas que há alguma razão para isto acontecer?

**J:** Não sei, sabes que a sala também tem muitos brinquedos, tem imensos jogos e eles talvez, por terem tanta coisa ao seu dispor, tantos materiais, se calham acabam por deixar um bocadinho de lado a área da Casinha. Porque vêm um a brincar com um determinado jogo e quer tudo brincar para esse jogo, dá a sensação que é por influência, mas não sei é o tipo de coisas que talvez como é um grupo novo, que veio de outras salas e se calhar, gostavam de brincar com os jogos do que propriamente com a Casinha. Ou se calhar noutros sítios não tinham uma Casinha, como nós temos aqui, ou não acham tão importante ir para este espaço brincar. Realmente, é um grupo que brinca raramente na Casinha.

**Vânia:** Quando as crianças estão a brincar nessa área como é que elas brincam? (são barulhentas, representam personagens, vão todas as crianças da mesma idade, ou crianças com diferentes idades.)

**J:** Normalmente, vão crianças com idades diferentes. Os primeiros a perguntarem se podem ir para a Casinha são as crianças mais pequenas (os de três anos). Depois de entrarem uma ou duas crianças, começa a haver um mais velho (um de seis, de quatro ou de cinco) e querem ir para lá. Em termos de barulho nem fazem muito, não é uma coisa que costumam fazer. Agora em termos de organização, quando vão para a Casinha parece que desarrumam tudo. Mas lá está faz parte, eles estão a experimentar, estão a brincar com os materiais e é natural. Daquilo que eu vejo, eles no início não faziam interação entre eles dentro da Casinha, ou seja, eles brincavam era individualmente, estavam todos a brincar, mas cada um estava na sua própria *bolha*, não havia contacto entre as *bolhas*.

**Vânia:** Um jogo isolado, queres tu dizer?

**J:** Exatamente. De vez em quando, havia uma criança ou outra que se juntava ao jogo que alguns já estavam a fazer e tentava iniciar a brincadeira, mas raramente isso acontece. A verdade é que eles são muito isolados quando vão brincar para a Casinha, não há muita interação e quando há interação é só com as crianças mais velhas. As crianças mais pequenas brincam isoladamente, não interagem com outras crianças.

**Vânia:** Achas que elas brincam com alguns materiais em específico, têm preferências?

**J:** Sim, o boneco e o bebé, estão sempre com estes brinquedos. Também vão muito para a parte da cozinha com a representação dos alimentos. Mas por exemplo, nós temos lá vestidos, roupa e eles não usam nada disso. Praticamente, é tudo a brincar na cozinha e com o bebé (deitá-lo, dar-lhe de comer).

**Vânia:** Consideras que os materiais que estão na Casinha são interessantes para as crianças? Porquê?

**J:** Sim, eu acho que sim. Porque quando os vemos a brincar, eles pelo menos dá a sensação que gostam dos materiais que têm na Casinha. Acho que sim são interessantes, porque têm as representações semelhantes à realidade.

**Vânia:** Na tua opinião quais são as características que devem ter esses materiais?

**J:** Como assim características?

**Vânia:** Características físicas dos materiais? Achas que devem ser apelativos?

**J:** Eu acho que devem ser apelativos, mas eu não acho que seja tanto isso, não é tanto por exemplo de cores, nem do material em si. É sim, daquilo que o material representa e não tanto ser apelativo, as cores. Por exemplo, o fogão nem sequer está pintado e parece que faltam peças, mas, no entanto, eles estão lá sempre de volta do fogão. O mesmo acontece quando eles estão a brincar com os bebés, eles têm a roupa que podem mudar e raramente mudam a roupa aos bonecos, não é algo que eles façam com muita frequência. Portanto, eu não acho que seja uma questão de ser apelativo, acho que é mais por estarem habituados a ver em casa, porque na verdade é quase sempre os mesmos materiais que eles utilizam.

**Vânia:** Já alguma vez sentiste necessidade de intervir nas brincadeiras das crianças deste grupo nesta área? Porquê?

**J:** Não. Porque é assim, não é que eu não pudesse, não é que eu não quisesse. Aliás, eu quando os vejo a brincar e como não há muita interação, a verdade é que não os quero influenciar no seu momento de brincadeira. É um momento que deve ser deles, é um momento em que decidem como é que devem brincar e com quem devem brincar. Mas não, nunca senti essa necessidade.

**Vânia:** Então nunca interferiste para brincar com as crianças? Porquê?

**J:** Nunca fui para a área da Casinha brincar com eles. Porque também há restrição dos cinco em irem para

a Casinha, se eu fosse para lá, ia logo quebrar, porque tinha de sair alguma criança. Era constrangedor, pedir à criança para sair da área da Casinha, se está lá a brincar e tem o número cinco, como número máximo, estavam lá cinco e ia quebrar a regra e não podia.

**Vânia:** Consideras que algo deve mudar na área da Casinha atualmente? E porquê? Se pudesse mudar o que mudarias?

**J:** Acho que tirava as vedações porque isso restringe bastante, mas, eu compreendo a razão porque é que elas lá estão. Se há restrição de só apenas cinco crianças podem estar dentro da Casinha, eu compreendo que a vedação faça um efeito de restringir as outras (crianças) que estão cá fora. Mas eu acho que tirava, porque faz ali mesmo um *muro*, não quebra a visão diretamente, mas faz um muro. Parece que estão noutro mundo, quando as crianças estão lá dentro e fora da sala, faz o quebrar entre a Casinha e a sala, parece que tem aquela divisão. Acho que tirava, porque não havia necessidade de haver aquela divisão.

**Vânia:** Farias mais alguma mudança ou alteração neste espaço?

**J:** É assim, se calhar como há restrição dos cinco e apenas há três cadeiras na mesa. Eu se calhar colocava mais duas cadeiras, porque talvez para eles interagirem uns com os outros, para se sentarem todos à mesa e poderia desencadear um jogo em que haja mais interação entre eles. De resto, acho que não fazia mais mudanças, porque que fizemos a mudança para a disposição atual, acho que está muito melhor.

**Vânia:** As crianças, na entrevista que eu lhes fiz, sugeriram algumas mudanças para a área da casinha. Por exemplo, propuseram um micro-ondas, um regador, entre outros... O que acha acerca destas ideias das crianças?

**J:** São ideias interessantes, principalmente a ideia do regador. Porque não nenhuma planta na sala, nem na área da Casinha. Mas é interessante ouvir essa parte, porque talvez vêm em casa, as mães ou os pais a regarem as plantas e sentem necessidade de brincar nesse apeto, de fingirem que estão a brincar ou a regar alguma planta.

**Vânia:** A minha ideia será fazer essas e outras alterações a esse espaço. O que acha que poderá vir a acontecer? Achas que as crianças vão mudar o brincar e a frequência com que brincam?

**J:** Não sei se eles se vão aperceber logo, como eles não vão muito para a Casinha, quando eles brincam nas outras áreas, raramente olham para a Casinha. Portanto, eu não sei. Só se algum fosse para lá e descobrisse, não sei se os outros se apercebiam da mudança. É muito difícil responder, porque nós não sabemos bem a razão de não irem para esta área.

**Vânia:** Reparámos desde o primeiro dia que há um número limitado de x (5) crianças para estar no

espaço da Casinha. O que pensas sobre isto? Acha importantes? Porquê?

**J:** Por um lado, eu compreendo a restrição do número (das cinco crianças na Casinha), porque é um grupo constituído por vinte e quatro crianças. Se fossem as vinte e quatro crianças para lá, o espaço era reduzido. Não sei se eu fazia a restrição, eu compreendo o porquê, porque depois era muita confusão.

**Vânia:** Reparámos também que o espaço é cercado com uma vedação de madeira. Acha que isso contribui para o número limitado de crianças a usar esse espaço? na sua opinião qual a mais valia desta vedação?

**J:** Eu acho que sim, a vedação cria ali um obstáculo que é visível e real. Eles não conseguem passar por cima da vedação. A vedação faz um impacto visual, que até para nós (adultos), vemos ali aquela barreira, quanto mais para uma criança. Para as crianças de três anos, aquela barreira é da altura deles e cria ali um obstáculo físico para eles nem sequer se aproximarem. A casa é estereotipada (tem a janela, a porta, a chaminé) e cria um impacto visual, ou seja, ali é mesmo a Casinha, não há outra coisa.

**Vânia:** As crianças dizem que os adultos não brincam com elas nesta área porque estão ocupados a fazer trabalhos? O que tens a dizer sobre isto?

**J:** É verdade (risos). Nós nunca brincamos quando eles estão lá, mas quando estão nas outras áreas brincamos com eles. Falo por mim, eu nunca fui para a Casinha. Se tem a restrição dos cinco, tinha de sair alguma criança e ia contra as regras. E eu não posso ir contra a regra, porque quero que eles sigam a mesma.

**Vânia:** Achas que as crianças considerariam importante o adulto brincar com elas lá? Porquê?

**J:** Talvez. Mas por um lado não. Porque um lado, eu acredito que elas (crianças) quisessem que fôssemos para lá, para perceber como é que nós funcionamos naquela área, pois nunca nos viram naquela área. Mas por outro lado, acho que se fôssemos para lá, íamos influenciá-los, íamos influenciar o momento de brincadeira livre deles. Ou seja, eu ao fazer uma determinada coisa, era possível que eles me estivessem a observar e fossem eles também a fazer. Não sei se aquilo que estaria a fazer ia destruir por completo a criatividade deles, tenho medo disso. Portanto, não sei até que ponto... É *sim* e *não*, porque talvez poderíamos dar-lhes ideias, talvez ao ir para lá ia interagir e iam perceber que havia interação entre nós. Por outro lado, eu sei que ia possivelmente influenciar.

**Vânia:** Imagina que és educadora de infância nesta sala, e tu observavas que o grupo de crianças não frequentava muito a área da Casinha. Tu ias tentar planificar a partir de situações de brincadeira das crianças na Casinha? Ou seja, já foi necessário conversar em grande grupo ou fazer um "trabalho"

e/ou projeto a partir de situações observadas nessa área?

**J:** Talvez a primeira questão que colocava em grande grupo era: *Porque razão não iam para a Casinha?*, era logo a primeira questão, tentando perceber a razão. Se fossem poucas vezes à Casinha ia tentar perceber que tipo de brincadeiras faziam, o que neste caso é uma brincadeira solitária, não há interação. Provavelmente ia surgir um projeto, brincarmos fora da Casinha com elementos da mesma e tentar perceber o que poderíamos fazer quando fôssemos para lá para que houvesse interação entre elas. Talvez, fazer uma representação com as crianças, por exemplo, fazer uma representação, imagina, uma está a fazer de mãe e outra está a fazer de pai, o que é que elas estão a fazer na sala e teriam de interagir, tentava-se perceber de que forma é que brincavam naquela situação. É imaginar que criávamos uma situação, para perceber e depois *deixá-los* ir para a Casinha, para perceber se a partir do que tinham feito *'cá fora'* se iriam aplicar dentro desta área ou não, se alguma coisa tivesse gostado e iam aplicá-lo.

**Vânia:** Queres acrescentar mais alguma coisa?

**J:** Não sei, Se calhar, já falei de mais (risos).

**Vânia:** (risos). Quero agradecer-te pela tua opinião e contributo desta entrevista. Muito obrigada.

**J:** De nada (risos). Falei muito?

**Vânia:** Falas-te quase meia hora, depende o teu “muito tempo”.

**J:** (risos).

### C). Transcrição da entrevista à educadora

**Nome:** E

**Data:** 4/01/2016

**Hora:** 13h:05m

**Duração:** 16m:18s

**Local da entrevista:**

**Vânia:** Para esta entrevista vou precisar de saber alguns dados pessoais e profissionais para contextualizar o leitor.

**E:** Sim.

**Vânia:** Qual a sua idade?

**E:** (risos) 49.

**Vânia:** Qual a sua formação?

**E:** Bacharelato.

**Vânia:** Fez outro tipo de formação após a sua formação inicial?

**E:** Não... Só fiz uma formação em educação especial, mas não fiz a especialização. Fiz aquela formação que era obrigada em fazer cem horas e, por causa do ensino especial na altura, não era preciso.

**Vânia:** Então sempre trabalhou nesta área?

**E:** Exceto, três anos que trabalhei na educação especial.

**Vânia:** Aonde?

**E:** Na Marinha Grande, na altura na Ericapuchos.

**Vânia:** Como é que caracteriza a sua experiência profissional?

**E:** (5 segundos) a experiência a gente vai ganhando. É através do contacto que vamos tendo com os pais e daquilo que vamos vendo com os miúdos e a partir daí vai-se trabalhando, vai-se explorando as áreas.

**Vânia:** Quanto anos de serviço tem no âmbito da educação?

**E:** Vinte e sete anos.

**Vânia:** Há quanto tempo está a trabalhar com este grupo de crianças?

**E:** Com este grupo de crianças é o primeiro ano.

**Vânia:** Como já referi, estou a fazer um estudo sobre as ideias dos adultos sobre a participação das crianças na Casinha, bem como a própria participação dos adultos. No seu entendimento este espaço é um espaço importante a existir nas salas de pré-escolar? Porquê?

**E:** É importante, para a imaginação.

**Vânia:** Acha que as crianças aprendem ao brincar nesse espaço? Se sim, o que acha que aprendem?

**E:** Porque eles conseguem trazer do que vêm em casa prá Casinha, a nível de regras, a nível do que vêm os pais a fazer em casa, a mãe em cozinhar. Há um momento lúdico que é essencial e naquele espaço dá para o momento lúdico, principalmente das vivências que vêm de casa ou não.

**Vânia:** Quando se organizam estes espaços numa sala de JI o que é imprescindível garantir?

**E:** *Ahh...* Garantir que o espaço seja mais ou menos grande, porque para lá vão muitos, porque na Casinha temos a cozinha, o quarto, que são as áreas fundamentais e por isso tem de ter espaço. E depois é os utensílios necessários que fazem parte da casinha, sendo que no início pode não ter quase nada e depois durante o ano ir-se instalando as coisas, vai se montando, introduzindo objetos.

**Vânia:** Em todos os contextos e com as diferentes pessoas com quem trabalhou havia sempre nas salas um espaço semelhante a este?

**E:** Há sempre.

**Vânia:** Acha que têm de existir sempre este espaço ou poderão ser criados outros com características semelhantes?

**E:** Quase sempre este espaço tem de ser criado principalmente porque ele têm de ter um momento lúdico. Poderá existir a cozinha ou não, mas o quarto deve sempre existir com o intuito no quarto haver uma arca onde há roupas para pudermos vestir. Ou seja, tem de haver sempre uma parte lúdica e a casinha é o maior do lúdico. Porque se forem a ver a biblioteca não tem um espaço lúdico, enquanto a Casinha tem.... Tem as roupas vai-se vestir à boneca, vai-se tirar e não só. Além, de ser lúdico é um espaço que ajuda na destreza: veste-despe e tira-põe e ordem.

**Vânia:** Se tivesse de explicar a alguém como é a casinha desta sala, o que dizia sobre ela?

**E:** A casinha desta sala é constituída por cozinha e um quarto, que já tem uma cama que não tinha... *ahh* e tem os utensílios necessários, não tem todos mas têm os utensílios necessários.

**Vânia:** Na sua opinião, como caracteriza a frequência deste grupo de crianças na área da Casinha?

**E:** Este é o primeiro ano que eu tenho o grupo de crianças que não é tão recetivo à Casinha... *Ahh*, como fomos introduzindo elementos novos, já está um bocadinho mais apelativa.

**Vânia:** Acha que é um grupo que tem fases em que brinca mais do que outras neste espaço?

**E:** Sim, se calhar também são fases da exploração, do saber estar e do saber ser. Porque se vocês virem os rapazes vão para lá, mas muitos vão para lá fazer asneiras, não vão lá fazer com o intuito do que os outros vão. se vocês virem os pequeninos estão lá na cozinha e não sei o quê, os grandes vão mais para a destruição.

**Vânia:** Nas minhas observações constatei que esta área tem muitos dias/momentos em que não é frequentada pelas crianças. Também tem esta ideia?

**E:** É isso que te estou a dizer. Neste momento já noto que há mais participação com a introdução dos novos objetos, há mais frequência. Principalmente desde que veio a cama e agora como se introduziu os tachos e isso já começou mais.

**Vânia:** Quando as crianças estão a brincar nessa área como é que elas brincam? (são barulhentas, representam personagens) ...

**E:** Sim, é uma zona barulhenta. Geralmente são personagens de casa, o *tu comes, tu és o bebé ou tu és a filha e eu sou a mãe* e depois são mais barulhentas porque expandem-se mais, não existe tanto o controlo. Se vocês virem é muito mais complicado, estão sempre mais agitados, é a hora de mais agitação, que a Casinha é muito agitada.

**Vânia:** Acha que as crianças brincam umas com as outras ou brincam mais isoladamente?

**E:** Eles brincam mais em conjunto, pois um faz de mãe, outro faz de pai.

**Vânia:** Não acha que isso acontece com as crianças mais velhas?

**E:** Os pequenos já estão... Vou-te dizer, normal com os pequenos isso não acontecer, e porquê? Porque principalmente nós não estamos aqui e aqui não estamos porque eles aqui iniciam aos três anos. Quando eles se iniciam aos três anos, é uma rotina diferente, vêm de outros jardins, primeiro têm de se conhecer a eles pra (para) depois começarem a interagir. E neste momento já começam a interagir uns com os outros, porque no início do ano, os três anos ficavam mais sozinhos a brincarem numa área e noutra. Agora já se juntam mais, já começam a formar os grupos o que é normal. Quando nós estamos no privado, por exemplo temos o grupo de três, quatro e cinco anos, os três anos brincam todos juntos porque eles já se conhecem e já estão ali.

**Vânia:** Acha que elas brincam com alguns materiais em específico, têm preferências?

**E:** *Hum...* não... Brincam com as bonecas e com quase tudo.

**Vânia:** Considera que os materiais que estão na Casinha são interessantes para as crianças?

**E:** Vão começar a ser (interessantes) aqueles que forem introduzidos.

**Vânia:** Porquê?

**E:** Porque é algo que é novo e lhes chama atenção e eles gostam de explorar aquilo que é novo, saber como é que é e como é que não é. Quando já têm materiais conhecidos (costumo fazer, aqui este ano não fiz, porque este ano não sabia se ia começar o ano aqui), quase sempre a Casinha não leva nada e depois vou introduzindo os materiais. Gosto de fazer isso para começarem a ter coisas novas. E foi engraçado porque tivemos no tapete a explorar os materiais sobre os que iam sendo introduzidos.

**Vânia:** Na sua opinião quais são as características que devem ter esses materiais?

**E:** Devem ser facilmente manuseamento, não devem ser nada quebráveis, uma vez que eles brincam e muitas vezes caem e devem ser adequados à idade, próprio para as crianças.

**Vânia:** Já alguma vez sentiu necessidade de intervir nas brincadeiras das crianças deste grupo nesta área?

**E:** Ai já, já... A gente tem de intervir, porque um quer o tacho o outro também...

**Vânia:** As crianças não chamam o adulto para ir brincar com elas?

**E:** Não... Eles conseguem interligar entre eles, porque um deles gosta de se fazer de adulto e se tiver lá um adulto já não vai ser aquilo que eles queriam, ou seja, o adulto vai influenciar porque o adulto vai fazer com que eles já não tenham... Como acham que o adulto tem uma personalidade que é uma pessoa responsável e isso, as crianças já vão estar à espera que o adulto vá iniciar a brincadeira. Se não tiver lá nenhum adulto, eles iniciam a brincadeira por eles próprios e conseguem gerir-se entre eles. Porque isso é bom de gerir, pois sabem gerir conflitos e gerir as situações que aparecem ali.

**Vânia:** Considera que algo deve mudar na área da Casinha atualmente?

**E:** Não, neste momento não.

**Vânia:** Porquê?

**E:** Porque a Casinha neste momento já está mais completa para eles. Foram feitas as alterações no espaço, foi alargado o espaço. Nós achámos que o espaço era pequeno e alargamos o espaço. Também introduzimos materiais novos da maneira que a Casinha fosse mais apelativa.

**Vânia:** As crianças, na entrevista que eu lhes fiz, sugeriram algumas mudanças para a área da casinha. Por exemplo, propuseram um micro-ondas, um regador, entre outros... O que acha acerca destas ideias das crianças?

**E:** Nós temos sempre em atenção as ideias das crianças. Um micro-ondas, é uma coisa que eles estão habituados a ter em casa certo? E nas brincadeiras deles e por acaso não arranjei. O regador não porque tem um problema de eles irem à casa de banho e encher de água. Há cetos elementos que temos de "jogar" com ele, para saber até que ponto saber o que podemos pôr e o que não podemos pôr. E vocês vão ver com o andar do trabalho e quando começarem a trabalhar vão notar isso. Tem de se ver o tipo de objetos que se introduz para também que seja fácil a dispersão do entrar e sair sempre desta área.

**Vânia:** A minha ideia será fazer essas e outras alterações a esse espaço. O que acha que poderá vir a acontecer? Acha que as crianças vão mudar o brincar e a frequência com que brincam?

**E:** Se calhar vão começar a ir mais vezes e nós já começámos a constatar.

**Vânia:** O facto deste espaço ter um número limitado de crianças para estar no espaço da Casinha. O que pensa sobre isto? Acha importante? Porquê?

**E:** É importante e vou-te explicar o porquê. Porque se não tiveres um número, há sala que se calhar querem ir todos e então devemos estipular um número para os outros “cantos”, porque por exemplo para o computador não podemos pôr mais de dois. Por isso temos de limitar números para que todos consigam brincar. Se colocares lá dez crianças na Casinha, ninguém vai brincar. Temos de estipular o limite de acordo com o espaço que temos, podemos pôr quatro ou cinco, porque se forem dois ou três não vão brincar nem interagir entre eles. E nós queremos que haja interação entre eles.

**Vânia:** Reparei que o espaço é cercado com uma vedação de madeira. Acha que isso contribui para o número limitado de crianças a usar esse espaço?

**E:** Contribui da maneira que as coisas não possam sair e andarem a circular pela sala.

**Vânia:** Ou seja, os objetos da Casinha não podem circular nas outras áreas da sala?

**E:** Exatamente, para eles terem a noção. Em casa deles, eles não vão buscar as coisas todas do quarto e vêm com elas cá para fora. Assim não vão à cozinha, tirar os talheres e pratos e vão levar para a casa-de-banho e para outros sítios. É para eles terem a noção de espaço e de coordenar.

**Vânia:** As crianças dizem que os adultos não brincam com elas nesta área porque estão ocupados a fazer trabalhos? O que tem a dizer sobre isto?

**E:** É assim eu não brinco, porque eu não gosto de interferir nas atividades deles, para que eles possam alargar e serem eles a dar *asas* à imaginação.

**Vânia:** Então acha que as crianças consideram importante o adulto brincar com elas, partindo do ponto de vista delas?

**E:** Se calhar, do ponto de vista deles acham que é importante, mas por outro lado, eles também têm de saber organizar-se entre eles. Temos de *jogar* com eles, é preciso haver uma balança. Às vezes podemos ir lá dentro e estar um pouco com eles, mas nunca devemos interferir, porque se interferirmos a brincadeira vai deixar de ser aquela que eles estão habituados a fazer.

**Vânia:** Já lhe aconteceu (ou viu acontecer), planificar a partir de situações de brincadeira das crianças na Casinha?

**E:** Já.

**Vânia:** Por exemplo?

**E:** Um ano planifiquei uma quinta. A quinta ficou ao lado da Casinha

**Vânia:** Porque surgiu das crianças

**E:** Sim (abanando a cabeça).

**Vânia:** Ou seja, já foi necessário conversar em grande grupo ou fazer um "trabalho" e/ou projeto a partir de situações observadas nessa área?

**E:** Sim, aqui nesta sala não. Mas já trabalhei com projetos que tinha haver com a parte da Casinha.

**Vânia:** Como por exemplo?

**E:** O projeto da quinta dos animais, colocamos um animal na sala, porque não dava para colocar todos e explicámos o porquê. Conseguimos ir a uma quinta com o grupo de crianças, fomos ver cavalos, patos. Uma senhora que tinha muitos animais e convidou-nos. Eles tinham os fardos de palha para darem aos animais e trabalhei esse projeto num ano. Por exemplo no ano passado, trabalhámos a horta e este ano vamos continuar nesse sentido. Foram semear, plantar ervas aromáticas, batatas e este ano vai ser também dentro disso.

**Vânia:** Quer acrescentar algo nesta entrevista?

**E:** Não, acho que está tudo. Isto tem muito haver a forma como vamos trabalhar, com a perspetiva e com as experiências de trabalho e durante os anos vamos alterando isso, vai depender como estamos (Ministério da Educação).

**Vânia:** Agradeço a sua disponibilidade e participação dada na entrevista.

**E:** De nada (risos).

## Anexo XIX - Fotografias dos objetos novos colocados na área da casinha

Posteriormente às entrevistas das crianças, elas sugeriram objetos/ materiais para introduzir no espaço da sala, nomeadamente na área da casinha. Os novos materiais introduzidos na área da casinha foram: uma máquina de lavar roupa (Fotografia 1); um aspirador (Fotografia 2); um conjunto de panelas (Fotografia 3); um micro-ondas/forno (Fotografia 4); três conjunto de pratos e chávenas (Fotografia 5); um avental (Fotografia 6); livros de receitas (Fotografia 7); uma torradeira (Fotografia 8); balança (Fotografia 9) e um regador (Fotografia 10).



**Fotografia 1** - Máquina de lavar a roupa.



**Fotografia 2** - Aspirador.



**Fotografia 3** - Conjunto de panelas.



**Fotografia 4** - Microondas/forno.



**Fotografia 5** - Conjunto de chávenas e pratos.



**Fotografia 6** - Avental.



**Fotografia 7** - Livro de receitas.



**Fotografia 8** - Torradeira.



**Fotografia 9** - Balança.



**Fotografia 10** - Regador.

## Anexo XX - Análise de conteúdo das entrevistas realizadas às crianças

Categorias	Subcategorias	Evidências
Área da Casinha	Caracterização desta área	<p><b>AT:</b> “Os adultos tinham de saltar pelo muro.” (grupo 1)</p> <p><b>I:</b> “Já há cama. Berços. Passar a ferro (Ao mesmo tempo que responde, mexe os dedos).” (grupo 2)</p> <p><b>AD:</b> “Bonecas (mexe no cabelo e coloca-o atrás da orelha).” (grupo 2)</p> <p><b>MD:</b> “Coisas de comer, uma boneca (Põe a mão à boca).” (grupo 2)</p> <p><b>VH:</b> “Há coisas (Apoia as duas mãos em cima da mesa).” (grupo 3)</p> <p><b>Vânia:</b> “Que coisas?”</p> <p><b>V:</b> “Comida (Continua apoiado as duas mãos em cima da mesa).” (grupo 3)</p> <p><b>VH:</b> “Há cozinha (observando a fotografia).” (grupo 3)</p> <p><b>LM:</b> “Há bebés (Continua com os braços cruzados).” (grupo 3)</p> <p><b>R:</b> “Há cozinha, há mesa.” (grupo 4)</p> <p><b>C:</b> “Há brinquedos. Eu gosto deles, <i>poque</i> (porque) sim.” (grupo 5)</p> <p><b>AS:</b> “Há bebés, há cozinha. Eu gosto porque os brinquedos são bonitos. Há comida, copos e eu gosto.” (grupo 5)</p> <p><b>L:</b> “Há mesas, bancos, cozinha.” (grupo 6)</p> <p><b>AM:</b> “Há bebés.” (grupo 6)</p> <p><b>S:</b> “Há cama <i>pa</i> (para) os bebés.” (grupo 6)</p> <p><b>MM:</b> “Há brinquedos. Sim gosto, porque é <i>pa</i> (para) brincar e são divertidos.” (grupo 7)</p> <p><b>DR:</b> “Siiimm, <i>poque</i> (porque) são muitos (mexe e observa a fotografia).” (grupo 7)</p> <p><b>SG:</b> “Sim, <i>poque</i> (porque) sim (Mexe na fotografia).” (grupo 7)</p> <p><b>MG:</b> “Temos um cão (refere-se ao peluche), fruta. Sim, gosto dos brinquedos (Aponta para a fotografia).” (grupo 8)</p> <p><b>ME:</b> “Temos cozinha, mesa. Sim, porque dá para fazer coisas diferentes (Olha para a MG e mexe na fotografia).” (grupo 8)</p> <p><b>MG:</b> “Sim, a porta é muito baixa.” (grupo 8)</p> <p><b>ME:</b> “Sim, é preciso encolher-se muito (Encolhe os ombros).” (grupo 8)</p> <p><b>MG:</b> “Mas agora está melhor, tá mais grande.” (grupo 8)</p>
	Regras desta área	<p><b>F:</b> “Mas também só podem estar cinco na casinha.”</p> <p><b>Vânia:</b> “O que achas de serem cinco crianças na casinha?” (grupo 4)</p> <p><b>F:</b> “É pouco, devia ser mais. Porque agora a casinha está maior.” (grupo 4)</p> <p><b>MM:</b> “Só dá <i>pa</i> (para) cinco meninos (mostrando a mão, representando o número cinco).” (grupo 7)</p> <p><b>Vânia:</b> “Achas que é pouco ou muito, o número de meninos?” (grupo 7)</p> <p><b>MM:</b> “Pouco. Porque a casinha agora está grande (Estica os braços referindo-se à dimensão a casinha).” (grupo 7)</p> <p><b>MG:</b> “A casinha é pequena, porque só cabe cinco meninos.” (grupo 8)</p>
	Preferência das crianças por esta área (área escolhida e não escolhida)	<p><b>AT:</b> “Porque tem muitos brinquedos (observa a fotografia e continua a agarrar a mesma com as duas mãos apoiadas à mesa).” (grupo 1)</p> <p><b>T:</b> “Tá aqui os brinquedos, eu gosto de brincar (observa a fotografia e com o dedo indicador aponta para os brinquedos visíveis na fotografia e depois olha para a Vânia).” (grupo 1)</p>

		<p><b>MR:</b> <i>Tá</i> (está) aqui o cãozinho (refere-se ao peluche <i>cão</i> que está na fotografia, apontando na fotografia).  <b>MR:</b> “Gosto dos bebés (observando para a fotografia).” (grupo 1)</p> <p><b>I:</b> “Porque ela (a casinha) é gira (Continua com os braços apoiados à mesa, e com os dedos entrelaçados).” (grupo 2)  <b>MD:</b> “<i>Poque</i> (porque)... (ficou pensativa durante 3 segundos) Eu gosto. E gosto dos amigos (mexe na fotografia). De brincar (mexe na fotografia e observa-a).” (grupo 2)  <b>AD:</b> “Porque gosto de brincar com a M (olhando para a M e sorriu).” (grupo 2)</p> <p><b>V:</b> “Sim, porque gosto de brincar (observa a fotografia). (grupo 3)  <b>VH:</b> “Sim, para brincar (Estica os braços em cima da mesa). (grupo 3)  <b>LM:</b> “<i>Poque</i> (porque) gosto de <i>binicar</i> (brincar) aos bebés.” (grupo 3)</p> <p><b>F:</b> “Sim, eu gosto de brincar porque é fixe.” (grupo 4)  <b>R:</b> “Sim, eu gosto de tudo na casinha (Coloca as mãos na ponta da mesa).” (grupo 4)  <b>LS:</b> “(Acena com a cabeça mostrando que sim). Porque gosto de ir para lá” (grupo 4)</p> <p><b>C:</b> “Pois eu gosto.” (grupo 5)  <b>AS:</b> “Eu também gosto, porque... Hhhmmm... porque gosto de brincar (Apoia os braços em cima da mesa e mexe nos dedos).” (grupo 5)</p> <p><b>AM:</b> “Eu gosto de <i>binicar</i> (brincar), <i>poque</i> (porque) gosto (Apoia os braços em cima da mesa).” (grupo 6)  <b>S:</b> “Gosto. <i>Poque</i> (porque) aqui é o <i>aumoço</i> (almoço) e <i>abie</i> (abro) as gavetas (observa e aponta para a fotografia).” (grupo 6)  <b>L:</b> “Gosto, porque gosto de peluches (Apoia os braços em cima da mesa e põe os dedos à boca).” (grupo 6)</p> <p><b>MM:</b> “Porque temos lá muitos brinquedos (Coloca a mão na cabeça).” (grupo 7)  <b>DR:</b> “<i>Poque</i> (porque) sim (mexe os braços).” (grupo 7)  <b>SG:</b> “Porque gosto (mexe na fotografia e observa-a).” (grupo 7)</p> <p><b>MG:</b> “Sim eu gosto, porque brinco (Mexe na fotografia com as duas mãos).”  <b>ME:</b> “Sim, porque tem coisas divertidas (Continua a observar a fotografia e mexe nela com as duas mãos).” (grupo 8)</p>
Organização do espaço e materiais na área da casinha	Preferências das crianças pelo espaço e materiais	<p style="text-align: center;"><b>Materiais</b></p> <p><b>T:</b> “Aaahhh... Hhmm... Gosto de brincar na casinha e no fogão, gosto das bonecas (olhando para o seu redor).” (grupo 1)  <b>MR:</b> “<i>Binco</i> (brinco) com as bonecas (aponta para a fotografia, mais precisamente a apontar para a área do quarto, onde estão os <i>nenucos</i>).”  <b>AT:</b> “Brinco com o cão.” (grupo 1)</p> <p><b>T:</b> “Sim (responde e simultâneo que a criança A). Porque sim, eu gosto da janela e da porta (em simultâneo aponta para a fotografia).” (grupo 1)  <b>AT:</b> “Sim (responde e simultâneo que a criança T). São fixes para brincar (Apoia os braços na mesa e coloca a cabeça em cima das mãos).” (grupo 1)  <b>MR:</b> “(Mexe na fotografia e abana a cabeça dizendo que sim). Porque eu gosto (observa a fotografia).” (grupo 1)</p> <p><b>I:</b> “Porque são giros (Apoia um braço em cima de outro).” (grupo 2)  <b>MD:</b> “Porque gosto de bonecas (continua a mexer na fotografia).” (grupo 2)  <b>AD:</b> “Porque gosto (olha ao seu redor).” (grupo 2)</p>

		<p><b>VH:</b> “Sim. Porque há muitos materiais. (Observa paras as mãos que está em cima da fotografia). Gosto de fazer comida (continua a mexer na fotografia).” (grupo 3)</p> <p><b>V:</b> “Sim, porque gostamos de brincar (olhando para o VH). Porque tem lá peluches, eu brinco com eles (continua a mexer na fotografia).” (grupo 3)</p> <p><b>LM:</b> “Sim, <i>poque</i> (porque) temos muitas coisas na casinha. Pa <i>faxer</i> (fazer) comida das bebés (cruza os braços).” (grupo 3)</p> <p><b>F:</b> “Lavar o chão quando está sujo. Varrer também (olha para a fotografia).” (grupo 4)</p> <p><b>LS:</b> “Brincar com os bebés (Responde e continua a mexer e olha para as mãos).” (grupo 4)</p> <p><b>R:</b> “<i>Bincar</i> (brincar) no fogão (apontando para a fotografia).” (grupo 4)</p> <p><b>F:</b> “Há muita coisa. Eu gosto de tudo porque são giros <i>pa</i> (para) brincar.” (grupo 4)</p> <p><b>R:</b> Eu gosto de todos os <i>binquedos</i> (brinquedos).” (grupo 4)</p> <p><b>LS:</b> “Aaahhh... Sim gosto, porque são muitas coisas.” (grupo 4)</p> <p><b>AM:</b> “Eu gosto de <i>binicar</i> (brincar), <i>poque</i> (porque) gosto (Apoia os braços em cima da mesa).” (grupo 6)</p> <p><b>S:</b> “Gosto. <i>Poque</i> (porque) aqui é o <i>aumoço</i> (almoço) e <i>abie</i> (abro) as gavetas (observa e aponta para a fotografia).” (grupo 6)</p> <p><b>L:</b> “Porque gosto de ir para lá e limpar o chão.” (grupo 6)</p> <p><b>AM:</b> “Faço <i>pa</i> (para comer), faço pão e <i>arroz</i> (arroz) <i>poque</i> (porque) sim (Continua a mexer na fotografia).” (grupo 6)</p> <p><b>S:</b> “Eu <i>binco</i> (brinco) com a menina (refere-se ao nenuco), assim <i>binicar</i> (brincar) com o bebé (agarra na folha e observa a fotografia).” (grupo 6)</p> <p><b>MM:</b> “Brinco com a vassoura e a pá.” (grupo 7) E brinco aos pais e às mães (Aponta para a fotografia).”</p> <p><b>DR:</b> “<i>Binco</i> (brinco) na cozinha.” (grupo 7)</p> <p><b>SG:</b> “<i>Binco</i> (brinco) com os bebés (Coloca as mãos na cabeça e depois coloca-as em cima da mesa e mexe na fotografia).” (grupo 7)</p>
Propostas de alterações ao espaço e materiais por parte das crianças		<p style="text-align: center;"><b>Espaço</b></p> <p><b>T:</b> “Não sei. Só <i>binco</i> (brinco) com os jogos e as <i>letas</i> (letras). Consigo fazer o alfabeto todo.” (grupo 2)</p> <p><b>I:</b> “A casinha podia ficar onde os meninos estão lá nas almofadas (refere-se a área do tapete) (Ao mesmo tempo que responde, mexe os braços, articula o que fala e em simultâneo mexe os braços).” (grupo 2)</p> <p><b>Vânia:</b> “E onde ficava a área do tapete e das almofadas, se a casinha tivesse lá I?” (grupo 2)</p> <p><b>I:</b> “O tapete e as almofadas ficavam no fundo da sala. A casinha vinha para perto da porta.” (grupo 2)</p> <p><b>F:</b> “Tirávamos o muro à volta da casinha (coloca a mão por cima da fotografia).” (grupo 4)</p> <p style="text-align: center;"><b>Materiais</b></p> <p><b>AT:</b> “Hhmm, não sei (apoia os cotovelos e cima da mesa e coloca as mãos na cabeça).” (grupo 1)</p> <p><b>MR:</b> “Não sei, temos muita coisa.” (grupo 1)</p> <p><b>MD:</b> “Gostava de trazer colheres, panelas (observa e aponta para a fotografia).”</p> <p><b>Vânia:</b> “Mas eu acho que já vi colheres e panelas M.”</p>

		<p><b>MD:</b> “Painéis são poucas, gostava de mais (continua a mexer na fotografia).” (grupo 2)</p> <p><b>I:</b> “Gostava de um regador (Continua a mexer os braços).” (grupo 2)</p> <p><b>VH:</b> “Há muitos materiais.” (grupo 3)</p> <p><b>V:</b> “Uma máquina da roupa, para pôr lá dentro. (Mexe na fotografia).” (grupo 3)</p> <p><b>LM:</b> “E mais pratos e chávenas para beber chá (Continua com os braços cruzados).” (grupo 3)</p> <p><b>F:</b> “Já sei. Muitos livros de receitas sobre bolos e uma balança para medir (observando a fotografia).” (grupo 4)</p> <p><b>R:</b> “Hhhmmm... Nada, temos muita coisa (Coloca a mão no cabelo e mexe).” (grupo 4)</p> <p><b>LS:</b> “Aaahhh... Não sei (A mão está a apoiar a cabeça dela).” (grupo 4)</p> <p><b>AS:</b> “Hhhmmm... Falta também máquina para lavar a roupa.” (grupo 5)</p> <p><b>C:</b> “<i>Micoo-ondas</i> (micro-ondas) e chávenas para beber o leite.” (grupo 5)</p> <p><b>L:</b> “Aaahhh... Um aspirador, porque tenho um em casa. E na casinha não há (Estica o braço e coloca o outro em cima da mesa e mão na boca).” (grupo 6)</p> <p><b>AM:</b> “Não <i>xei</i> (sei) (Encolhe os ombros).” (grupo 6)</p> <p><b>Vânia:</b> “Não queres pensar?”</p> <p><b>AM:</b> “Não.” (grupo 6)</p> <p><b>S:</b> “<i>Aventau</i> (avental)” (grupo 6)</p> <p><b>Vânia:</b> “Um avental? Porquê?” (grupo 6)</p> <p><b>S:</b> “Sim, a <i>mnha</i> (minha) mãe usa na cozinha.” (grupo 6)</p> <p><b>MG:</b> “Uma cama.” (grupo 8)</p> <p><b>ME:</b> “Já temos lá.” (grupo 8)</p> <p><b>Vânia:</b> “É verdade. E mais?” (grupo 8)</p> <p><b>ME:</b> “Uma torradeira. Para fazermos torradas, eu como de manhã.” (grupo 8)</p> <p><b>MG:</b> “Aaahhh... Hhhmm... (Põe as mãos na boca).” (grupo 8)</p>
As Brincadeiras na área	<b>Brincar sozinho</b>	<p><b>MR:</b> “Sozinha.”</p> <p><b>Vânia:</b> “Porquê M?”</p> <p><b>MR:</b> “Porque eu só brinco sozinho (mexe na fotografia e olha para a mesma).” (grupo 1)</p> <p><b>S:</b> “Sozinha, <i>poque</i> (porque) sim (observa a fotografia).” (grupo 5)</p>
	<b>Brincar com pares</b>	<p><b>AT:</b> “Com os amigos. Gosto mais de brincar com amigos, porque tenho amigos (Com os braços apoiados à mesa, olhando para a Vânia).” (grupo 1)</p> <p><b>T:</b> Aaahhh... Eu queo (<i>quero</i>) brincar com o Duarte na casinha. E também com a AS, <i>poque</i> (<i>porque</i>) gosto de brincar (olhando para a Vânia). (grupo 1)</p> <p><b>I:</b> “Com amigos, porque eles são amigos (Apoia as mãos em cima da mesa, entrelaçando os dedos).” (grupo 2)</p> <p><b>AD:</b> “Com os amigos, gosto de brincar com a M (responde afastando os ombros e encolhendo os ombros). Também brinco com a C (mexe na fotografia com as duas mãos), olhando para a Vânia). (grupo 2)</p> <p><b>MD:</b> “Gosto de <i>brincar</i> (brincar) com os amigos (olhando para Vânia e põe as mãos à boca).” (grupo 2)</p> <p><b>LM e VH:</b> “Com amigos (respondem ambos ao mesmo tempo).” (grupo 3)</p> <p><b>LM:</b> “<i>Poque</i> (porque) <i>xim</i> (sim).” (grupo 3)</p> <p><b>VH:</b> “<i>Poque</i> (porque) <i>é pa</i> (para) brincar (mexe na fotografia).” (grupo 3)</p>

		<p><b>V:</b> “Com os meus amigos, porque gosto (mexe na fotografia).” (grupo 3)</p> <p><b>F:</b> “Com amigos, porque gostamos de brincar.” (grupo 4)</p> <p><b>R:</b> “Com amigos, <i>poque</i> (porque) gosto (mexe as mãos). (grupo 4)”</p> <p><b>LS:</b> “Brinco com a MG e com a L, porque gosto delas (Responde e mexe e olha para as mãos).” (grupo 4)</p> <p><b>AS:</b> “Com os amigos, porque sim (Continua apoiada com os braços em cima da mesa e mexe nos dedos).” (grupo 5)</p> <p><b>C:</b> “Com os meus amigos brinco na casinha.” (grupo 5)</p> <p><b>AM:</b> “<i>Bincar</i> (brincar) com os amigos, <i>poque</i> (porque) é bincar (brincar) com os amigos (Mexe na fotografia, roda a fotografia).” (grupo 6)</p> <p><b>LM:</b> “Com os amigos, porque gosto deles (Estica os braços e cruza-os).” (grupo 6)</p> <p><b>SG:</b> “Com os amigos (Continua a mexer na fotografia).” (grupo 7)</p> <p><b>MM:</b> “Com os amigos, porque gosto muito deles (Coloca as mãos em cima da mesa).” (grupo 7)</p> <p><b>DR:</b> “Com os amigos, <i>poque</i> (porque) tem coisas de comer (Mexe as mãos).” (grupo 7)</p> <p><b>MG:</b> “Com amigos, porque gosto de brincar com a LS e LA (Continua a mexer na fotografia).” (grupo 8)</p> <p><b>ME:</b> “Com amigos, porque gosto deles (Continua a mexer na fotografia).” (grupo 8)</p>
	<p><b>Jogo (simbólico, dramático, outros...)</b></p>	<p><b>AT:</b> “e jogo às escondidas (Cruza os braços).” (grupo 1)</p> <p><b>Vânia:</b> “Brincas às escondidas?”</p> <p><b>AT:</b> “Sim, aqui atrás, ou debaixo da mesa, ou aqui de lado (aponta para a fotografia).” (grupo 1)</p> <p><b>I:</b> “Eu gosto de fazer comer. Brincamos aos polícias com o A e o V. Porque gosto de brincar lá. Também pomos os pratos e pomos os copos também e os talheres (Continua a apoiar as mãos em cima da mesa, entrelaçando os dedos).” (grupo 2)</p> <p><b>AD:</b> “Eu brinco às meninas.” (grupo 2)</p> <p><b>AS:</b> “Jogamos às mãos e aos pais e damos comer aos bebés (Continua apoiada com os braços em cima da mesa e mexe nos dedos).” (grupo 5)</p> <p><b>Vânia:</b> “Como se joga às mãos e aos pais? Consegues dizer à Vânia?”</p> <p><b>AS:</b> “Depois dá-se comer aos bebés, depois deita-se os bebés. E depois dá-se a papá aos bebés, depois muda-se a fralda e depois deita-se (Apoias os braços em cima da mesa e tem as mãos entrelaçadas).” (grupo 5)</p> <p><b>C:</b> “<i>Tefono</i> (telefone) muito, porque gosto.” (grupo 5)</p> <p><b>Vânia:</b> “Telefonas para quem?” (grupo 5)</p> <p><b>C:</b> “<i>Tefono</i> (telefone) com o telemóvel para as avós das bonecas (Representa a ação, <i>fingindo</i> que a mão é um telemóvel e coloca-o perto da orelha).” (grupo 5)</p> <p><b>L:</b> “Aaahh... (Coloca as mãos à boca). Jogamos aos professores, brincamos aos cozinheiros e tiramos fotografias.” (grupo 6)</p> <p><b>MM:</b> “E brinco aos pais e às mães (Aponta para a fotografia).” (grupo 7)</p> <p><b>MG:</b> “Eu brinco às mães e aos pais, porque gosto muito (Observa a fotografia).” (grupo 8)</p>

		<p><b>ME:</b> “Brinco às mães e aos pais. Também brinco às cozinheiras a fazer uma limonada.” (grupo 8)</p> <p><b>Vânia:</b> “Também gostas de fazer limonada na casinha?” (grupo 8)</p> <p><b>ME:</b> “Sim. Mas é limonada a brincar, eu gosto de fazer, porque faço em casa. Mas é a sério.” (grupo 8)</p>
Papel do adulto	Alguém que participa e/ou influência a brincadeira	<p><b>AT:</b> “Para não fazer barulho (o A olha para a Vânia).” (grupo 1)</p> <p><b>T:</b> “Para <i>aumar</i> (arrumar) (mexendo na orelha em simultâneo).” (grupo 1)</p> <p><b>F:</b> “Para brincar. Mas quando brincamos muito é <i>pa</i> (para) arrumar (Olha para a Vânia).” (grupo 4)</p> <p><b>F:</b> “Agora tu brincas (refere-se à Vânia) tu brincas. Tu és uma adulta.” (grupo 4)</p> <p><b>R:</b> “só tu é que brincas (referem-se à Vânia).” (grupo 4)</p> <p><b>AS:</b> “Dizem para arrumar (mexendo os dedos).” (grupo 5)</p> <p><b>C:</b> “Às vezes dizem para fazer menos barulho (Põe as mãos à boca).” (grupo 5)</p> <p><b>L:</b> “Dizem <i>pa</i> (para) não desarrumarmos a casinha, quando está tudo espalhado. (grupo 6)”</p>
	Alguém que não participa na brincadeira	<p><b>Vânia:</b> “O que é que os adultos dizem e fazem quando vocês brincam na casinha?”</p> <p><b>I:</b> “Não fazem nada (olha para a Vânia).” (grupo 2)</p> <p><b>Vânia:</b> “E porquê?”</p> <p><b>I:</b> “Dizem que nós vamos fazer pinturas. Tem de ser um de cada vez. Elas é que mandam. (O que I quer dizer: muitas das vezes, o adulto chama as crianças para fazer a proposta educativa enquanto decorre a brincadeira livre).” (grupo 2)</p> <p><b>I:</b> “Elas são adultas. Têm de trabalhar muuuito (olha ao seu redor).” (grupo 2)</p> <p><b>MD:</b> “Os adultos não brincam com os meninos (Põe as mãos à boca).” (grupo 2)</p> <p><b>AD:</b> “Não brincam, porque elas são adultas (Continua a mexer na fotografia e observa-a).” (grupo 2)</p> <p><b>V:</b> “Não brincam.” (grupo 3)</p> <p><b>VH:</b> “Não fazem nada (Olha para a Vânia).” (grupo 3)</p> <p><b>F:</b> “Eles não brincam connosco. Estão muito ocupados a trabalhar, sempre a trabalhar.” (grupo 4)</p> <p><b>R:</b> “Pois é. Mas os adultos não brincam” (grupo 4)</p> <p><b>L:</b> “Os adultos não brincam, porque são grandes.” (grupo 6)</p> <p><b>AM:</b> “Não <i>brincam</i> (brincam), eles não <i>brincam</i> (brincam) com os meninos (Roda a fotografia com as mãos).” (grupo 6)</p> <p><b>DR:</b> “Mas não cabem, a <i>pota</i> (porta) é pequena.” (grupo 7)</p> <p><b>SG:</b> “Pois, e eles (refere-se aos adultos) são grandes.” (grupo 7)</p> <p><b>MM:</b> “Não dizem nada, porque estão a trabalhar.” (grupo 7)</p> <p><b>SG:</b> “Não brincam os adultos (olha ao seu redor).” (grupo 7)</p>
	Sugestões para o adulto	<p><b>AT:</b> “Nada, não cabem na porta da casinha (aponta para a fotografia).” (grupo 1)</p> <p><b>MR:</b> “Hhmm, não sei” (grupo 1)</p> <p><b>T:</b> “<i>Bincar</i> (brincar) como nos jogos” (grupo 1)</p>

		<p><b>Vânia:</b> “Gostavam que os adultos brincassem na casinha com vocês?”</p> <p><b>MR:</b> “Siimmm (um ar entusiasmado)” (grupo 1)</p> <p><b>T:</b> “(Acena com a cabeça mostrando que sim). Brincar com a D. Leonor.” (grupo 1)</p> <p><b>AT:</b> “Mas gostava que eles brincassem.” (grupo 1)</p> <p><b>C:</b> “Gostava que brincassem (olha para a Vânia).” (grupo 5)</p> <p><b>AS:</b> “Eu gostava que jogassem aos pais e às mães, assim brincavam connosco.” (grupo 5)</p> <p><b>L:</b> “Gostava que eles brincassem (Mexe as mãos).” (grupo 6)</p> <p><b>S:</b> “Gostava de <i>binicar</i> (brincar) com os <i>gandes</i> (grandes) (refere-se aos adultos).”</p> <p><b>MM:</b> “Brincar (Cruza os braços).” (grupo 7)</p> <p><b>ME:</b> “Que brincassem. Mas eles não podem, porque são muito grandes (Rindosse).” (grupo 8)</p> <p><b>MG:</b> “Siiim, pois são (risos).” (grupo 8)</p> <p><b>ME:</b> “Sim, para fazerem de mães e nós eramos as irmãs mais velhas e os bebés (Mexe na fotografia).”</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Anexo XXI - Análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos adultos

Categorias	Subcategorias	Evidências
Área da casinha	Contributos desta área para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças	<p><b>E:</b> “É importante, para a imaginação.”</p> <p><b>Vânia:</b> “Acha que as crianças aprendem ao brincar nesse espaço? Se sim, o que acha que aprendem?”</p> <p><b>E:</b> “Porque eles conseguem trazer do que vêm em casa prá (para a) Casinha, a nível de regras, a nível do que vêm os pais a fazer em casa, a mãe em cozinhar. Há um momento lúdico que é essencial e naquele espaço dá para o momento lúdico, principalmente das vivências que vêm de casa ou não.”</p> <p><b>L:</b> “Sim. Porque acho que os obriga a ter um bocadinho de organização em questão de arrumar a casinha, arrumar as coisas que consiste na casinha, brincarem com as bonecas, criar personagens.”</p> <p><b>J:</b> “É importante nas salas de pré-escolar. É aqui que fazem a brincadeira <i>faz-de-conta</i> e não só representam situações reais que vêm no dia-a-dias, mas também dão asas à sua imaginação, à criatividade, desenvolvem competências principalmente a nível social e criatividade, eles desenvolvem uma criatividade que não desenvolvem noutros espaços, que é diferente.”</p> <p><b>J:</b> “Sim, sim aprendem neste espaço. Desde regras sociais, gerirem conflitos (imagina querem todos a mesma coisa), eles estão lá dentro e têm de gerir entre eles. Também gerir os papéis porque apesar não ser grande parte das vezes a brincadeira deles não ser muito organizada, porque não é, porque não há papéis definidos, vão sim é entrando na brincadeira e sabem o que é que cada um vai ser e definem. Geram as opiniões uns dos outros, aprendem a respeitar-se mutuamente, porque têm de partilhar o espaço. <i>Humm</i>, aprendem questões sociais, imagina, as crianças no <i>jogo faz-de-conta</i>, eles estão a fazer uma representação real ou imaginária, pode não ter nada haver com situações reais. Quando são situações reais, eles estão a representar vivências que estão a acontecer diariamente, mas quando é imaginário, eles também utilizam os conhecimentos previamente adquiridos, de outras situações para brincar, aprendem imenso na Casinha.”</p>
	Caracterização desta área da sala	<p><b>É:</b> “A casinha desta sala é constituída por cozinha e um quarto, que já tem uma cama que não tinha... <i>ahh</i> e tem os utensílios necessários, não tem todos mas têm os utensílios necessários.”</p> <p><b>L:</b> “Acho que este espaço é característico da Casinha.”</p> <p><b>L:</b> “Acho que é um bom espaço e que está adequado para a quantidade das crianças que está aqui.”</p> <p><b>J:</b> “Por um lado, eu acho que não faria assim um espaço tão estereotipado, com a parte mesmo da Casinha, das janelas, da porta e tudo isso.”</p> <p><b>J:</b> “O espaço era retangular, ao colocarmos o espaço em quadrado (numa disposição de quadrado), o espaço parece muito maior. Temos dentro da própria Casinha, temos várias áreas: a área da cozinha, a área da refeição, a área do quarto e a área de passar a ferro, portanto, dentro da própria Casinha temos várias áreas. Apesar de ser uma só área, temos várias áreas inseridas. A Casinha que temos na sala é de grandes dimensões, está</p>

		<p>equipada com vários materiais que representam a realidade, ou seja, o fogão, o lava-loiça e a mesa. <i>Humm...</i> Diria se calhar que é uma área que até tem materiais mais do que suficientes, claro se calhar as crianças dizem que não, se calhar para elas precisam de mais materiais, de outros materiais que não nos lembramos. Mas na verdade é que a área da Casinha está bem <i>recheada</i>, na minha opinião.”</p> <p><b>J:</b> “A casa é estereotipada (tem a janela, a porta, a chaminé) e cria um impacto visual, ou seja, ali é mesmo a Casinha, não há outra coisa.”</p>
	<p>Regras desta área</p>	<p><b>Vânia:</b> “O facto deste espaço ter um número limitado de crianças para estar no espaço da Casinha. O que pensa sobre isto? Acha importante? Porquê?”</p> <p><b>E:</b> “É importante e vou-te explicar o porquê. Porque se não tiveres um número, há sala que se calhar querem ir todos e então devemos estipular um número para os outros “cantos”, porque por exemplo para o computador não podemos pôr mais de dois. Por isso temos de limitar números para que todos consigam brincar. Se colocares lá dez crianças na Casinha, ninguém vai brincar. Temos de estipular o limite de acordo com o espaço que temos, podemos pôr quatro ou cinco, porque se forem dois ou três não vão brincar nem interagir entre eles. E nós queremos que haja interação entre eles.”</p> <p><b>L:</b> “Acho bem, porque se forem muitas acabam por se atrapalhar umas às outras e já não brincam. Este espaço está muito melhor que antigamente, pois alargámos o espaço e as crianças brincam muito mais à vontade. Acho que cinco crianças é um número suficiente.”</p> <p><b>J:</b> “Porque também há restrição dos cinco em irem para a Casinha, se eu fosse para lá, ia logo quebrar, porque tinha de sair alguma criança. Era constrangedor, pedir à criança para sair da área da Casinha, se está lá a brincar e tem o número cinco, como número máximo, estavam lá cinco e ia quebrar a regra e não podia.”</p> <p><b>J:</b> “Por um lado, eu compreendo a restrição do número (das cinco crianças na Casinha), porque é um grupo constituído por vinte e quatro crianças. Se fossem as vinte e quatro crianças para lá, o espaço era reduzido. Não sei se eu fazia a restrição, eu compreendo o porquê, porque depois era muita confusão.”</p> <p><b>Vânia:</b> “Reparei que o espaço é cercado com uma vedação de madeira. Acha que isso contribui para o número limitado de crianças a usar esse espaço?”</p> <p><b>E:</b> “Contribui da maneira que as coisas não possam sair e andarem a circular pela sala.”</p> <p><b>Vânia:</b> “Ou seja, os objetos da Casinha não podem circular nas outras áreas da sala?”</p> <p><b>E:</b> “Exatamente, para eles terem a noção. Em casa deles, eles não vão buscar as coisas todas do quarto e vêm com elas cá para fora. Assim não vão à cozinha, tirar os talheres e pratos e vão levar para a casa-de-banho e para outros sítios. É para eles terem a noção de espaço e de coordenar.”</p> <p><b>L:</b> “Acho que limita como se faz numa casa, a cerca é tipo uma parede, tem uma porta, automaticamente entre a porta é a entrada da casa. Sim é uma mais valia ter a vedação para marcar o perímetro da Casinha.”</p>

		<p><b>J:</b> “Se há restrição de só apenas cinco crianças podem estar dentro da Casinha, eu compreendo que a vedação faça um efeito de restringir as outras (crianças) que estão cá fora.”</p> <p><b>J:</b> “A vedação faz um impacto visual, que até para nós (adultos), vemos ali aquela barreira, quanto mais para uma criança. Para as crianças de três anos, aquela barreira é da altura deles e cria ali um obstáculo físico para eles nem sequer se aproximarem.”</p>
	<p>Preferência das crianças por esta área e por materiais</p>	<p><b>E:</b> “Este é o primeiro ano que eu tenho o grupo de crianças que não é tão recetivo à Casinha...”</p> <p><b>E:</b> “Sim, se calhar também são fases da exploração, do saber estar e do saber ser. Porque se vocês virem os rapazes vão para lá, mas muitos vão para lá fazer asneiras, não vão lá fazer com o intuito do que os outros vão. se vocês virem os pequeninos estão lá na cozinha e não sei o quê, os grandes vão mais para a destruição.”</p> <p><b>L:</b> “Há momentos em que eles gostam mais da Casinha, outros que não. Acho que isso é normal. Eles às vezes viram-se mais para os jogos do que para a Casinha, há alturas em que acontece o contrário. Vocês perceberam isso, porque houve um tempo em que ninguém ia à Casinha.”</p> <p><b>Vânia:</b> “Nas minhas observações constatei que esta área tem muitos dias/momentos em que não é frequentada pelas crianças. Também tem esta ideia?”</p> <p><b>L:</b> “Também. Sim, há momentos em que eles querem participar na casinha para brincar e há outras alturas preferem os jogos que evolui a mente.”</p> <p><b>J:</b> “É assim, eles no início raramente vinham para a área da Casinha, não sei se era porque o espaço estava mais reduzido, mas poucas vezes iam para esta área. Depois, quando fizemos aquela alteração, em aumentarmos o espaço, as crianças começaram a ir um pouco mais, mas mesmo assim nunca foi uma frequência muito constante na área da Casinha. Agora quando fizemos esta mudança, a reação das crianças a irem para lá pareceu que queriam ir logo para a área da Casinha e no dia seguinte aconteceu o mesmo, (agora não posso dizer que era apelativa, porque não sei se era realmente isso ou não). Lá está, este grupo não é um grupo de crianças que parece que a área da Casinha demonstre, ou não lhes diz grande coisa. Eles dão mais importância aos jogos exploratórios de puzzles, peças de encaixe e de legos e outros jogos que temos na sala do que propriamente a área da Casinha. Mas acho desde o momento que fizemos a mudança, parece que a Casinha teve um outro aumento de presença das crianças, parece-me.”</p> <p><b>J:</b> “Tenho essa ideia também. No início fazia-me um pouco de confusão em não irem para a Casinha.”</p> <p><b>J:</b> “Não sei, sabes que a sala também tem muitos brinquedos, tem imensos jogos e eles talvez, por terem tanta coisa ao seu dispor, tantos materiais, se calham acabam por deixar um bocadinho de lado a área da Casinha. Porque vêm um a brincar com um determinado jogo e quer tudo brincar para esse jogo, dá a sensação que é por influência, mas não sei é o tipo de coisas que talvez como é um grupo novo, que veio de outras salas e se calhar, gostavam de brincar com os jogos do que propriamente com a Casinha. Ou se calhar noutros sítios não tinham uma Casinha, como nós</p>

		<p>temos aqui, ou não acham tão importante ir para este espaço brincar. Realmente, é um grupo que brinca raramente na Casinha.”</p> <p><b>E:</b> “ <i>Hum...</i> não... Brincam com as bonecas e com quase tudo.”</p> <p><b>L:</b> “Acho que não têm preferências, brincam com tudo, desde a loiça, o fogão, pôr a mesa, brincar com as bonecas. Tudo...”</p> <p><b>J:</b> “Sim, o boneco e o bebé, estão sempre com estes brinquedos. Também vão muito para a parte da cozinha com a representação dos alimentos. Mas por exemplo, nós temos lá vestidos, roupa e eles não usam nada disso. Praticamente, é tudo a brincar na cozinha e com o bebé (deitá-lo, dar-lhe de comer).”</p>
<p>Organização do espaço e materiais na área da casinha</p>	<p>Critérios para a organização do espaço e dos materiais</p>	<p><b>E:</b> “<i>Ahh...</i> Garantir que o espaço seja mais ou menos grande, porque para lá vão muitos, porque na Casinha temos a cozinha, o quarto, que são as áreas fundamentais e por isso tem de ter espaço. E depois é os utensílios necessários que fazem parte da casinha, sendo que no início pode não ter quase nada e depois durante o ano ir-se instalando as coisas, vai se montando, introduzindo objetos.”</p> <p><b>E:</b> “Quase sempre este espaço tem de ser criado principalmente porque eles têm de ter um momento lúdico. Poderá existir a cozinha ou não, mas o quarto deve sempre existir com o intuito no quarto haver uma arca onde há roupas para puderem vestir. Ou seja, tem de haver sempre uma parte lúdica e a casinha é o maior do lúdico. Porque se forem a ver a biblioteca não tem um espaço lúdico, enquanto a Casinha tem.... Tem as roupas vai-se vestir à boneca, vai-se tirar e não só. Além, de ser lúdico é um espaço que ajuda na destreza: veste-despe e tira-põe e ordem.”</p> <p><b>E:</b> “Devem ser facilmente manuseamento, não devem ser nada quebráveis, uma vez que eles brincam e muitas vezes caem e devem ser adequados à idade, próprio para as crianças.”</p> <p><b>L:</b> “Um espaço suficiente para as crianças.”</p> <p><b>L:</b> “Acho, porque são os utensílios que eles vêm em casa e associam uma coisa com a outra e refletem de casa e fazem ali naquele espaço.”</p> <p><b>L:</b> “Materiais que não sejam perigosos, que sejam apelativos e que sejam fáceis de manusear para as crianças.”</p> <p><b>J:</b> “Mas a verdade é que eles precisam de certos materiais que representam a realidade, seja o fogão, seja o lava-loiça, seja a mesa e as cadeiras, a caminha para o bebé, provavelmente deixaria assim e talvez não colocava tudo numa só vez os materiais naquela área. Inicialmente e provavelmente tentaria observar que tipos de brincadeira realizavam na Casinha e perguntava-lhes que tipos de materiais gostavam de ver na área da Casinha, como estás a fazer na tua investigação. E ir colocando à medida que o tempo avançava, os materiais que eles achavam interessantes.”</p> <p><b>J:</b> “Sim, eu acho que sim. Porque quando os vemos a brincar, eles pelo menos dá a sensação que gostam dos materiais que têm na Casinha. Acho que sim são interessantes, porque têm as representações semelhantes à realidade.”</p> <p><b>J:</b> “Eu acho que devem ser apelativos, mas eu não acho que seja tanto isso, não é tanto por exemplo de cores, nem do material em si. É sim, daquilo que o material representa e não tanto ser apelativo, as cores. Por</p>

		<p>exemplo, o fogão nem sequer está pintado e parece que faltam peças, mas, no entanto, eles estão lá sempre de volta do fogão. O mesmo acontece quando eles estão a brincar com os bebés, eles têm a roupa que podem mudar e raramente mudam a roupa aos bonecos, não é algo que eles façam com muita frequência. Portanto, eu não acho que seja uma questão de ser apelativo, acho que é mais por estarem habituados a ver em casa, porque na verdade é quase sempre os mesmos materiais que eles utilizam.”</p>
	<p>Propostas de alteração por parte dos adultos</p>	<p><b>E:</b> “Não, neste momento não.”  <b>Vânia:</b> “Porquê?”  <b>E:</b> “Porque a Casinha neste momento já está mais completa para eles. Foram feitas as alterações no espaço, foi alargado o espaço. Nós achámos que o espaço era pequeno e alargamos o espaço. Também introduzimos materiais novos da maneira que a Casinha fosse mais apelativa.”</p> <p><b>L:</b> “Não, acho que está o tamanho está bom. Mudaria o mobiliário, porque este mobiliário é pesado, deveria ser mais leve. Embora que ele é pesado, pois está equilibrado para não cair. Acho que o mobiliário não é propriamente adequado em termos de tamanho, representam “realidade” dos objetos, o fogão é um fogão.”</p> <p><b>J:</b> “Primeiramente a Casinha estava de uma determinada forma, de uma disposição completamente diferente, o espaço parecia muito mais reduzido do que eu agora.”</p> <p><b>J:</b> “Acho que tirava as vedações porque isso restringe bastante, mas, eu compreendo a razão porque é que elas lá estão. Acho que tirava, porque não havia necessidade de haver aquela divisão. Mas eu acho que tirava, porque faz ali mesmo um <i>muro</i>, não quebra a visão diretamente, mas faz um muro. Parece que estão noutra mundo, quando as crianças estão lá dentro e fora da sala, faz o quebrar entre a Casinha e a sala, parece que tem aquela divisão.”</p> <p><b>J:</b> “É assim, se calhar como há restrição dos cinco e apenas há três cadeiras na mesa. Eu se calhar colocava mais duas cadeiras, porque talvez para eles interagirem uns com os outros, para se sentarem todos à mesa e poderia desencadear um jogo em que haja mais interação entre eles.”</p>
	<p>Propostas de alteração por parte das crianças</p>	<p><b>Vânia:</b> “As crianças, na entrevista que eu lhes fiz, sugeriram algumas mudanças para a área da casinha. Por exemplo, propuseram um microondas, um regador, entre outros... O que acha acerca destas ideias das crianças?”</p> <p><b>E:</b> “Nós temos sempre em atenção as ideias das crianças. Um microondas, é uma coisa que eles estão habituados a ter em casa certo? E nas brincadeiras deles e por acaso não arranjei. O regador não porque tem um problema de eles irem à casa de banho e encher de água. Há cetos elementos que temos de “jogar” com eles, para saber até que ponto saber o que podemos pôr e o que não podemos pôr. E vocês vão ver com o andar do trabalho e quando começarem a trabalhar vão notar isso. Tem de se ver o tipo de objetos que se introduz para também que seja fácil a dispersão do entrar e sair sempre desta área.”</p> <p><b>L:</b> “Acho bem estas ideias das crianças, porque vêm o que há em casa e querem o mesmo para esta Casinha.”</p> <p><b>J:</b> “São ideias interessantes, principalmente a ideia do regador. Porque não nenhuma planta na sala, nem na área da Casinha. Mas é interessante ouvir essa parte, porque talvez vêm em casa, as mães ou os pais a regarem</p>

		as plantas e sentem necessidade de brincar nesse apeto, de fingirem que estão a brincar ou a regar alguma planta.”
	Implicações após alterações no espaço e materiais	<p><b>E:</b> “<i>ahh</i> e tem os utensílios necessários, não tem todos mas têm os utensílios necessários.”</p> <p><b>E:</b> “Neste momento já noto que há mais participação com a introdução dos novos objetos, há mais frequência. Principalmente desde que veio a cama e agora como se introduziu os tachos e isso já começou mais.”</p> <p><b>E:</b> “Vão começar a ser (interessantes) aqueles (materiais) que forem introduzidos.”</p> <p><b>E:</b> “Porque é algo que é novo e lhes chama atenção e eles gostam de explorar aquilo que é novo, saber como é que é e como é que não é. Quando já têm materiais conhecidos (costumo fazer, aqui este ano não fiz, porque este ano não sabia se ia começar o ano aqui), quase sempre a Casinha não leva nada e depois vou introduzindo os materiais. Gosto de fazer isso para começarem a ter coisas novas. E foi engraçado porque tivemos no tapete a explorar os materiais sobre os que iam sendo introduzidos.”</p> <p><b>E:</b> “Se calhar vão começar a ir mais vezes e nós já começámos a constatar.”</p> <p><b>L:</b> “Ao princípio as crianças vão frequentar a Casinha, é novidade. Assim que colocares o micro-ondas, o regador eles automaticamente querem ir todos para lá, porque querem brincar, querem a novidade. Uma vez que passou a novidade, a frequência vai ser igual.”</p> <p><b>J:</b> “Não sei se eles se vão aperceber logo, como eles não vão muito para a Casinha, quando eles brincam nas outras áreas, raramente olham para a Casinha. Portanto, eu não sei. Só se algum fosse para lá e descobrisse, não sei se os outros se apercebiam da mudança. É muito difícil responder, porque nós não sabemos bem a razão de não irem para esta área.”</p>
Brincar nesta área	...sozinho	<p><b>E:</b> “Quando eles se iniciam aos três anos, é uma rotina diferente, vêm de outros jardins, primeiro têm de se conhecer a eles (...)”</p> <p><b>E:</b> “porque no início do ano, os três anos ficavam mais sozinhos a brincarem numa área e noutra.”</p> <p><b>J:</b> “Daquilo que eu vejo, eles no início não faziam interação entre eles dentro da Casinha, ou seja, eles brincavam era individualmente, estavam todos a brincar, mas cada um estava na sua própria <i>bolha</i>, não havia contacto entre as <i>bolhas</i>.”</p> <p><b>J:</b> “A verdade é que eles são muito isolados quando vão brincar para a Casinha, não há muita interação”</p> <p><b>J:</b> “As crianças mais pequenas brincam isoladamente, não interagem com outras crianças.”</p>
	... a pares	<p><b>E:</b> “Eles brincam mais em conjunto.”</p> <p><b>E:</b> “pra (para) depois começarem a interagir. E neste momento já começam a interagir uns com os outros.”</p>

		<p><b>E:</b> “Agora já se juntam mais, já começam a formar os grupos o que é normal.”</p> <p><b>L:</b> “Brincam uns com os outros.”</p> <p><b>J:</b> “Exatamente. De vez em quando, havia uma criança ou outra que se juntava ao jogo que alguns já estavam a fazer e tentava iniciar a brincadeira, mas raramente isso acontece.”</p>
	... Jogos (simbólico, dramático e outros)	<p><b>E:</b> “Geralmente são personagens de casa, o <i>tu comes, tu és o bebé ou tu és a filha e eu sou a mãe</i> e depois são mais barulhentas porque expandem-se mais, não existe tanto o controlo. Se vocês virem é muito mais complicado, estão sempre mais agitados, é a hora de mais agitação, que a Casinha é muito agitada.”</p> <p><b>E:</b> “pois um faz de mãe, outro faz de pai.”</p> <p><b>L:</b> “Vão crianças com diferentes idades e representam o “pai” e a “mãe”, em geral é o que eles fazem. O jogo do pai-mãe e filho.”</p> <p><b>L:</b> “Digo-te francamente que não sei, porque eles (crianças) querem da idade deles para fazerem de pai, de mãe.”</p> <p><b>J:</b> “e quando há interação é só com as crianças mais velhas.”</p>
Papel do adulto	Alguém que participa na brincadeira	<p><b>E:</b> “Ai já, já... A gente tem de intervir, porque um quer o tacho o outro também...”</p> <p><b>E:</b> “Ás vezes podemos ir lá dentro e estar um pouco com eles, mas nunca devemos interferir, porque se interferirmos a brincadeira vai deixar de ser aquela que eles estão habituados a fazer.”</p> <p><b>L:</b> “Ás vezes, quando se estão a bater, criam guerras por objeto, basta haver duas crianças que querem o mesmo objeto, o que é lógico e natural.”</p> <p><b>Vânia:</b> “Só intervém, quando existe um conflito é isso?”</p> <p><b>L:</b> “Sim, fora disso eles entendem-se bem na Casinha.”</p> <p><b>Vânia:</b> “Já alguma vez interferiu para brincar com as crianças? Porquê?”</p> <p><b>L:</b> “Francamente... Sim, uma vez que me fizeram o chá...”</p> <p><b>Vânia:</b> “Foi a única vez?”</p> <p><b>L:</b> “Sim chamaram-me.”</p> <p><b>L:</b> “Quando me chamaram eu fui.”</p> <p><b>L:</b> “Se entra um adulto já é fora do contexto deles, a brincadeira muda se o adulto interfere e corta o <i>jogo</i> que eles estão a fazer.”</p>
	Alguém que não participa na brincadeira	<p><b>E:</b> “Não... Eles conseguem interligar entre eles, porque um deles gosta de se fazer de adulto e se tiver lá um adulto já não vai ser aquilo que eles queriam, ou seja, o adulto vai influenciar porque o adulto vai fazer com que eles já não tenham... Como acham que o adulto tem uma personalidade que é uma pessoa responsável e isso, as crianças já vão estar à espera que o adulto vá iniciar a brincadeira. Se não tiver lá nenhum adulto, eles iniciam a brincadeira por eles próprios e conseguem gerir-se entre eles. Porque isso é bom de gerir, pois sabem gerir conflitos e gerir as situações que aparecem ali.”</p>

		<p><b>E:</b> “É assim eu não brinco, porque eu não gosto de interferir nas atividades deles, para que eles possam alargar e serem eles a dar <i>asas</i> à imaginação.”</p> <p><b>L:</b> “Quando não me chamam eu não vou para a Casinha.”</p> <p><b>L:</b> “Não sei, porque nunca me chamaram.”</p> <p><b>J:</b> “Não. Porque é assim, não é que eu não pudesse, não é que eu não quisesse. Aliás, eu quando os vejo a brincar e como não há muita interação, a verdade é que não os quero influenciar no seu momento de brincadeira. É um momento que deve ser deles, é um momento em que decidem como é que devem brincar e com quem devem brincar. Mas não, nunca senti essa necessidade.”</p> <p><b>J:</b> “Nunca fui para a área da Casinha brincar com eles.”</p>
	<p>Visão das crianças acerca do papel do adulto</p>	<p><b>E:</b> “Se calhar, do ponto de vista deles acham que é importante, mas por outro lado, eles também têm de saber organizar-se entre eles.”</p> <p><b>L:</b> “Que têm razão, mas não podemos esquecer que há crianças que também estão pela sala e é preciso tomar conta delas para estarmos a prepará-los, ocupá-los. São vinte e quatro criança não é fácil gerir e o tempo em que eles brincam, os adultos estão ocupados a fazer os trabalhos.”</p> <p><b>J:</b> “É verdade (risos). Nós nunca brincamos quando eles estão lá, mas quando estão nas outras áreas brincamos com eles. Falo por mim, eu nunca fui para a Casinha. Se tem a restrição dos cinco, tinha de sair alguma criança e ia contra as regras. E eu não posso ir contra a regra, porque quero que eles sigam a mesma.”</p> <p><b>J:</b> “Porque um lado, eu acredito que elas (crianças) quisessem que fôssemos para lá, para perceber como é que nós funcionamos naquela área, pois nunca nos viram naquela área. Mas por outro lado, acho que se fôssemos para lá, íamos influenciá-los, íamos influenciar o momento de brincadeira livre deles. Ou seja, eu ao fazer uma determinada coisa, era possível que eles me estivessem a observar e fossem eles também a fazer. Não sei se aquilo que estaria a fazer ia destruir por completo a criatividade deles, tenho medo disso. Portanto, não sei até que ponto... É <i>sim</i> e <i>não</i>, porque talvez poderíamos dar-lhes ideias, talvez ao ir para lá ia interagir e iam perceber que havia interação entre nós. Por outro lado, eu sei que ia possivelmente influenciar.”</p>

## Anexo XXII - Funções e regras na área da casinha

<b>Espaço: Área da Casinha</b>	
<b>Funções prévias</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Papéis familiares: (mãe, pai, filhos, tarefas domésticas).</li><li>▪ Papéis profissionais: (médicos, comerciantes, policias, fotógrafos)</li></ul>
<b>Regras implícitas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Acesso não condicionado à partida.</li><li>▪ Permissão circular (no chão, sobre o tapete, de gatas, deitado).</li><li>▪ Partilhar materiais disponíveis.</li><li>▪ Não danificar os materiais duráveis.</li><li>▪ Arrumar os materiais usados nos seus sítios.</li><li>▪ Limpar/arrumar a casa.</li></ul>

Retirado e adaptado de Ferreira (2004, p. 87).