



Brincadeiras de faz-de-conta: interações entre crianças de diferentes idades

Diana Bartolomeu Fernandes

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de
grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2021-2022



Brincadeiras de faz-de-conta: interações entre crianças de diferentes idades

Diana Bartolomeu Fernandes

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de
grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Maria Leonor Toledo

2021-2022



AGRADECIMENTOS

À minha **mãe**, por ter sido o meu pilar neste percurso académico e ter tornado tudo isto possível. Obrigada por tudo.

À minha irmã **Carina**, por ter estado sempre ao meu lado. Obrigada por teres contribuído com materiais para a minha vida profissional e pelas horas, muitas vezes dias, que ficavas a ajudar-me para entregar trabalhos a tempo.

À minha irmã **Paula**, por ter acreditado em mim. Obrigada por todos os gins que me proporcionaste.

Ao meu **pai**, que mesmo já não estando presente sei que esteve sempre comigo. Sei que me ouvias quando te pedia ajuda. Sei que estarias orgulhoso de mim. És a minha estrela guia.

À minha afilhada, **Melissa**, porque é o amor da minha vida. Nem sabes a importância que tens na minha vida.

Ao meu namorado, **Augusto**, por todo o amor, carinho, paciência e dedicação. Por me tentar ajudar mesmo quando, muitas vezes, não conseguia. Por estar sempre lá sem nunca desistir de mim e por nunca me deixar desistir. Amo-te.

Aos meus meninos, **Arthur**, **Martim** e **Santiago**, por terem sido as minhas cobaias neste percurso. Ajudaram-me muito.

À minha **madrinha**, que mesmo estando longe fez questão de estar sempre presente. Obrigada por me apoiares e dares-me força nas minhas decisões.

Ao meu irmão de coração, **Hugo**, por não me ter falhado.

À minha amiga de todas as horas, **Maria**, sem ti isto não tinha sido a mesma coisa. Obrigada pelas chamadas à última da hora, pelas respostas rápidas e pelas palavras certas nos momentos certos. Foste imprescindível. Sempre juntas.

À minha amiga, **Ana Lima**, pelas ajudas nunca negadas.

A todas as **crianças** que passaram por mim, por me terem ensinado sempre mais e por me fazerem crescer.

À minha **orientadora**, que foi sempre muito presente e que foi essencial ao longo deste percurso de mestrado. Obrigada.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), no contexto de Jardim de Infância, que decorreu entre 18 de outubro de 2021 e 11 de fevereiro de 2022. Este relatório visa refletir sobre o percurso vivenciado com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. Está dividido em seis partes: (i) introdução; (ii) caracterização do contexto (iii) análise reflexiva da intervenção (iv) investigação em JI; (v) construção da profissionalidade docente; e (vi) considerações finais, a que se seguem as referências e os anexos.

A partir do exercício do estágio surgiu a problemática de investigação abordada neste relatório – “Brincadeiras de faz-de-conta: interações entre crianças de diferentes idades”. A investigação insere-se numa perspetiva de metodologia de estudo de caso que partiu das características do grupo de crianças e da observação da existência de interações/brincadeiras entre as mesmas. Com o presente estudo, pretende-se (i) caracterizar as brincadeiras que ocorrem entre as crianças do grupo original da sala (dois a três anos); (ii) caracterizar as brincadeiras que ocorrem entre as crianças quando do grupo heterogêneo, com as crianças que vêm de outras salas pela manhã (o que forma um grupo de crianças de dois a seis anos); e (iii) verificar em que medida as brincadeiras diferem consoante as idades de cada grupo. Como estratégias metodológicas utilizei as observações, notas de campo e entrevista à educadora cooperante, sendo, posteriormente, analisados com recurso à análise de dados. Neste seguimento concluo que as crianças procuram brincar mais na área da casa e na área do teatro; interagem bastante umas com as outras, preferindo brincar com as crianças da sua sala (ou seja, da sua idade), possivelmente por brincarem juntas diariamente e terem brincadeiras habituais. Ainda assim, é importante manter-se as interações entre crianças de diferentes idades, uma vez que tomam consciência de si mesmas na relação com os outros, aprendem sobre os outros, constroem conhecimento e ampliam o seu repertório de brincadeiras.

Palavras-chave: Faz-de-conta; interações; brincadeiras; diferentes idades; jardim-de-infância.

ABSTRACT

This report is part of the curricular unit Supervised Professional Practice II (PPS II), in the context of Kindergarten, which took place between October 18, 2021 and February 11, 2022. This report aims to reflect on the journey experienced with a group of children aged between 2 and 3 years. It is divided into six parts: (i) introduction; (ii) characterization of the context (iii) reflexive analysis of the intervention (iv) research in JI; (v) construction of teaching professionalism; and (vi) final considerations, which are followed by references and annexes.

The research problem addressed in this report emerged from the internship exercise – “Make-believe games: interactions between children of different ages”. The investigation is part of a case study methodology perspective that started from the characteristics of the group of children and from the observation of the existence of interactions/plays between them. With the present study, we intend to (i) characterize the games that occur among the children of the original group in the room (two to three years old); (ii) characterize the games that occur between children in the heterogeneous group, with children who come from other classrooms in the morning (which forms a group of children aged between two and six years); and (iii) verify to what extent the games differ according to the ages of each group. As methodological strategies I used observations, field notes and interviews with the cooperating educator, which were later analyzed using data analysis. In this follow-up, I conclude that children try to play more in the home area and in the theater area; they interact a lot with each other, preferring to play with the children in their class (that is, their age), possibly because they play together daily and have regular games. Even so, it is important to maintain interactions between children of different ages, as they become aware of themselves in relation to others, learn about others, build knowledge and expand their repertoire of games.

Keywords: Make-believe; interactions; pranks; different ages; kindergarten.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caraterização para a Ação Educativa	3
2.1. Caraterização do Meio Envolvente	4
2.2. Caraterização do Contexto Socioeducativo.....	4
2.3. Caraterização da Equipa Educativa	5
2.4. Caraterização do Ambiente Educativo	7
2.5. Caraterização das Crianças.....	10
3. Análise Reflexiva da Intervenção em Jardim de Infância	13
3.1. Intenções para a ação.....	14
3.1.1. Para com as crianças	14
Avaliação aprofundada de uma criança.....	17
3.1.2. Para com as famílias.....	18
3.1.3. Para com a equipa educativa	19
3.2. Processo de Intervenção em Jardim de Infância.....	19
4. Investigação em Jardim de Infância	23
4.1. Identificação da Problemática	24
4.2. Revisão da Literatura.....	25
4.3. Roteiro Metodológico e Ético	29
4.4. Apresentação e Discussão dos dados	31
4.4.1. “Toma, é pão com manteiga e chá”: Brincadeiras entre crianças da mesma sala.	31
4.4.2. “Senta-te para nós te apresentarmos um teatro”: Brincadeiras de crianças entre os 2 e 6 anos.....	36
4.4.3. “Depois podemos mostrar o que tivemos a ensaiar?”: As brincadeiras consoante as diferentes idades.	38

4.4.4. Conclusões	40
5. Construção da Profissionalidade Docente	43
6. Considerações Finais	48
Referências Bibliográficas.....	51
Anexos	56
Anexo A- Planta da Sala de Atividades	57
Anexo B- Informação das Crianças.....	58
Anexo C- Portefólio da Criança	61
Anexo D- Roteiro Ético da Investigação.....	78
Anexo E- Carta de Apresentação	87
Anexo F- Tabelas categoriais da Investigação	88
Anexo G- Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante	101

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Horário da rotina diária da sala do Jogo Dramático	58
Tabela 2- Quadro das idades das crianças e respetivo percurso na organização socioeducativa	58
Tabela 3- Roteiro Ético da investigação	63
Tabela 4- Tabela Categorical da entrevista à educadora cooperante	73
Tabela 5- Tabela Categorical dos registos de observação.....	75

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Planta e legenda da sala do Jogo Dramático.....	57
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS	Prática Profissional Supervisionada
PE	Projeto Educativo da organização socioeducativa
PP	Projeto Pedagógico de sala
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância

1. Introdução

| | ' ' | | ' '

A elaboração do presente relatório é requisito da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) que decorreu entre 18 de outubro de 2021 a 11 de fevereiro de 2022, no contexto de Jardim de Infância, com um grupo de crianças com 2 e 3 anos de idade, sendo que com o modelo pedagógico próprio da organização socioeducativa, em que as crianças das diferentes salas têm a oportunidade de escolher para que sala vão na parte da manhã, foi-me possível interagir também com crianças entre os 4 e os 6 anos.

Este relatório divide-se em duas partes, sendo a primeira composta por introdução, caracterização do contexto (que, partindo da observação, engloba o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo e as crianças), análise reflexiva da intervenção (onde apresento, a partir das caracterizações feitas, as intencionalidades e avaliação, o processo de intervenção da PPS em JI, a avaliação aprofundada de uma criança e o portefólio da mesma) e a investigação realizada a partir de uma problemática que surgiu durante o período da PPS II, partindo da análise reflexiva anterior. Sendo que a organização socioeducativa onde realizei o estágio segue um modelo pedagógico próprio em que as crianças têm a oportunidade de escolher para que sala de atividades é que querem ir na parte da manhã e visto que a sala de atividades onde fiz o estágio era intitulada de Jogo Dramático em que se dedicava às brincadeiras de faz-de-conta, foi-me possível observar ao longo da PPS várias interações entre os grupos de crianças de diferentes idades. É ainda apresentada uma revisão de literatura sobre o tema em questão- “Brincadeiras de faz-de-conta: interações entre crianças de diferentes idades” - em que será clarificado o conceito de “faz-de-conta” e se as brincadeiras diferem consoante as idades das crianças. Ainda vai estar incluído o roteiro metodológico e ético, bem como a apresentação e discussão dos dados que foram recolhidos ao longo da investigação realizada.

Numa segunda parte, apresento a construção da profissionalidade docente e as considerações finais de toda a prática desenvolvida, a que se seguem as referências utilizadas no presente trabalho e os anexos construídos de forma a complementarem o trabalho desenvolvido.

2. Caracterização para a Ação Educativa

| | ' ' | | ' ' |

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (p. 21). Neste sentido é fulcral a caracterização para a ação educativa, que inclui o meio envolvente, o contexto socioeducativo, o ambiente educativo, a equipa educativa e do grupo de crianças. Esta caracterização compreende a realidade que permite adequar o contexto da instituição educativa às necessidades e desejos das crianças e dos adultos que a frequentam. Assim sendo, neste capítulo, encontra-se a caracterização das dimensões anteriormente mencionadas, partindo de uma observação atenta e cuidada ao longo de toda a PPS, bem como da elaboração de registos diários, de conversas informais e formais com a equipa educativa e da análise documental realizada.

2.1. Caracterização do Meio Envolvente

Sendo que o meio envolvente em que a organização socioeducativa está inserida influencia a prática pedagógica, a comunidade educativa e a experiência que se tem enquanto estagiária, é bastante importante conhecê-lo.

Deste modo, a organização socioeducativa encontra-se situada numa freguesia do concelho de Cascais. De acordo com o Projeto Educativo (2011/2015) “ (...) a freguesia tem apresentado um maior crescimento populacional (...), indicador de um maior crescimento urbanístico”. (p.9) Relativamente à população, esta é “predominantemente trabalhadora empregada” (PE. (2011/2015), p.10).

2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo

A organização socioeducativa assume como um dos seus objetivos “construir uma escola capaz de criar espaços capazes de promover o desenvolvimento do ser, do saber e da criatividade” (Projeto Educativo (2011/2015), p.16). Assim, esta funciona num edifício adaptado de dois pisos, tendo sofrido algumas obras de melhoramento e ampliação.

Atualmente, o jardim-de-infância integra três salas de atividades sendo elas a Sala Intelectual, a Sala das Expressões e a Sala do Jogo Dramático (onde me encontro a estagiar), duas casas-de-banho (uma para os adultos e outra para as crianças), uma sala polivalente/ refeitório, uma copa, um gabinete de atendimento individualizado, um pátio exterior com diversos equipamentos e áreas de jardim e horta. Existe ainda, no exterior, outra sala polivalente disponibilizada para atividades de Educação Física e Educação Musical.

A organização socioeducativa apresenta-se como uma IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social, seguindo um modelo pedagógico próprio que passa pela escolha livre das três salas de atividades mencionadas acima. Estas funcionam de forma autónoma mas articuladas entre si, uma vez que seis crianças de cada sala escolhem todas as manhãs a sala para onde querem ir, fazendo com que a equipa do pré-escolar trabalhe com o grupo de crianças que frequentam a organização socioeducativa. Cada sala disponibiliza diferentes áreas de atividade, organizadas de acordo com os seus objetivos específicos.

No que concerne às atividades complementares, na valência de pré-escolar, são oferecidas às crianças aulas de Expressão Musical e Educação Física com professores externos, em dias fixos da semana, de modo que tais atividades estejam incorporadas à rotina permitindo, assim, que as crianças antecipem acontecimentos e sintam-se seguras na rotina diária.

No que diz respeito à dimensão organizacional, a equipa educativa é extensa, sendo que cada uma tem as suas funções, mas trabalham sempre em parceria para que todos os dias consigam responder às necessidades das crianças, famílias e restante comunidade.

2.3. Caraterização da Equipa Educativa

No que se refere à equipa educativa da organização, esta é composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa por sala, sendo que são três salas de pré-escolar. Uma das educadoras assume também a coordenação pedagógica da valência. Segundo o PE (2011/2015) “os profissionais da equipa pedagógica

têm, na sua maioria, vários anos de trabalho na instituição, o que permite que estejam totalmente integrados e em sintonia com os princípios institucionais defendidos” (p. 15). O pré-escolar integra ainda professores de atividades extracurriculares- educação física e música e conta ainda com o suporte de uma psicóloga que assume também funções de coordenação nos setores dos estabelecimentos de ensino.

Relativamente à equipa educativa da sala do Jogo Dramático, onde realizei o estágio, esta é composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. A educadora é responsável pelo grupo e é quem realiza o projeto pedagógico da sala. Para além disso, planeia, avalia e reformula as atividades desenvolvidas no horário do tempo letivo. Sendo que através da observação diária e do acompanhamento individualizado de cada criança, a educadora planifica as atividades tendo em conta as suas necessidades e interesses. A educadora conta também com a ajuda da auxiliar de ação educativa, que coopera nas observações, registos diários e planificações, tornando-se um elemento essencial na realização das atividades de sala, nas rotinas de cuidados e na organização do ambiente e materiais da sala.

Algumas crianças do grupo são acompanhadas pela educadora cooperante desde a creche, enquanto outras apenas neste ano letivo. A educadora cooperante trabalha na instituição há quatro anos, sendo que é o seu primeiro ano na valência de pré-escolar. A auxiliar de ação educativa exerce esta função há 14 anos, sendo que é o primeiro ano que está a acompanhar este grupo de crianças.

Para além da cooperação entre os adultos da Sala do Jogo Dramático, o trabalho de equipa estende-se a toda a comunidade educativa através da partilha de ideias e de conhecimentos com outros profissionais da instituição.

2.4. Caracterização do Ambiente Educativo

Elaboro neste subcapítulo, a caracterização do ambiente educativo da instituição, mais concretamente da sala onde realizei o estágio da PPS, tendo em consideração, essencialmente, a organização do espaço, materiais e a rotina diária.

No que se refere ao espaço da sala de atividades, a sala é organizada em sete áreas de interesse e de desenvolvimento, sendo elas: casinha/ lojinha, teatro, biblioteca, registos, jogos de chão, jogos de mesa e descobertas.

Tendo em conta o projeto educativo da organização socioeducativa, as crianças iniciam a manhã fazendo a escolha da sala para onde querem brincar, ou seja, sala Intelectual, sala do Jogo Dramático ou a sala das Expressões, onde ficam a manhã. No momento da escolha da sala, a educadora vai registando o nome das crianças nas folhas das escolhas, que posteriormente são colocadas junto à entrada da organização para que as famílias tenham acesso e possam consultar, servindo como registo de divulgação. De seguida, nas respetivas salas “cabe ao educador observar e perceber as características, necessidades e interesses das crianças permitindo-lhe experiências que favoreçam uma aprendizagem cooperada e a partilha de saberes, de ideias e de uma vida democrática” (PP.). Para essa finalidade, são utilizados alguns instrumentos organizativos, tais como:

- (i) Mapa da escolha das áreas da sala- as crianças, após fazerem o plano do dia, colocam o seu cartão na bolsa respetiva à área para onde querem ir brincar. A utilização deste instrumento faz com que as crianças “ganhem autonomia e iniciativa por fazerem as suas próprias escolhas, como também permite a interação e negociação entre os pares, uma vez que não podem sobrepor os cartões caso a área escolhida já tenha atingido o limite máximo de crianças.” (PP.)
- (ii) Mapa das presenças- as crianças marcam a sua presença diariamente com o apoio do adulto. Depois de cada criança marcar a sua presença, o grupo conta quantas pessoas estão presentes e quantas faltaram.
- (iii) Tabela do Amigo do Dia- diariamente uma criança assume a responsabilidade de ser o amigo do dia, cumprindo com algumas tarefas a

fim de apoiar o restante grupo. Esta tabela tem a fotografia de todas as crianças e diariamente o amigo do dia tem de marcar na tabela para se perceber quem já foi o amigo do dia e quem vai ser. O amigo do dia utiliza ao longo do dia um cartão ao pescoço com a sua fotografia e o seu nome.

- (iv) Mapa dos aniversários- estão organizados os aniversários das crianças, por cada mês.
- (v) Tabela das idades- onde as crianças colocam a sua fotografia conforme a idade que têm. Conforme vão festejando o seu aniversário vão transitando a fotografia para a tabela correspondente à sua idade.
- (vi) Conjunto de regras- foram criadas com as crianças as regras que devem ter na sala de atividades, com base “na dificuldade que as crianças ainda têm em regular o seu comportamento, em partilhar e cooperar com os colegas” (PP.)
- (vii) Plano do dia- aqui regista-se com as crianças o que elas pretendem fazer, quais os seus interesses e ideias a serem desenvolvidas durante a manhã. Posteriormente, é feita uma avaliação do plano em que se vê o que foi feito e o que falta fazer.
- (viii) Agenda semanal- demonstra as atividades que vão ser feitas semanalmente, “esta agenda partiu essencialmente dos interesses das crianças” (PP.).
- (ix) “Quero Contar”- neste quadro são colocados os registos das crianças, normalmente feitos à segunda-feira que é quando trazem novidades do fim-de-semana.

Estes instrumentos apoiam a organização da prática pedagógica, promovendo a autonomia e a autorregulação das crianças relativamente ao espaço e ao tempo. As atividades e os projetos ocorrem ao longo dos vários momentos do dia, com crianças organizadas em pequeno grupo ou em grande grupo.

Ainda relativamente à organização da sala, todas elas “asseguram um ambiente físico delineado e estruturado de modo a proporcionar às crianças segurança, confiança, conforto, autonomia, novos desafios e variadas

oportunidades de exploração e conseqüentemente aprendizagens significativas” (PP.). Todas as áreas estão devidamente etiquetadas com o nome escrito e desenho representativo, bem como o número de crianças que podem estar na respetiva área de maneira a que tenham autonomia na exploração e arrumação dos mesmos. Todos os materiais se encontram à disposição das crianças, arrumados em móveis de baixa estatura.

A sala de atividades (anexo A, figura 1) dispõe de janelas amplas com acesso ao exterior que fornecem luminosidade natural. Caracteriza-se por ser um espaço amplo e organizado que possui uma pequena dispensa onde são arrumadas as camas e outros materiais. Na sala temos ainda um lava-loiça, na bancada dos jogos de mesa temos um rádio, temos ainda uma bancada com os *dossiers* de cada criança e ainda outros materiais de suporte às atividades da equipa de sala. Temos ainda, um pequeno armário, à altura das crianças com lápis, canetas e lápis de cera.

No exterior da sala existe um armário de prateleiras, sendo cada nicho identificado com a fotografia de uma criança, onde são colocadas as mudas de roupa e outros materiais individuais do grupo.

Existem também dois colchões, mesas e cadeiras e vários móveis de diversos formatos e dimensões, que servem de apoio a atividades variadas.

A sala tem ainda uma zona ampla e mais desimpedida, destinada aos momentos de grande grupo: é onde se realizam jogos de música, jogos de grande grupo que envolvem mais movimento e movimentos largos com o corpo, histórias em grupo e onde as crianças partilham as suas explorações.

No espaço exterior (parque) existe um escorrega, uma casa de plástico, um baloiço, motas, espaços com areia para as crianças explorarem e ainda uma cúpula geodésica para as crianças subirem ou irem para dentro.

De forma a compreender melhor a organização do tempo da sala de atividades que constitui também parte do ambiente educativo, é importante referir a rotina diária do grupo.

O anexo B, tabela 1 apresenta a organização da rotina diária da sala do Jogo Dramático. As aulas de educação física são realizadas às segundas-feiras,

em que o grupo de crianças se divide em dois grupos (grupo 1 e grupo 2), às quartas-feiras (grupo 1) e às quintas-feiras (grupo 2), sempre no período da tarde. Às quartas-feiras têm também música.

Este horário é flexível, sendo que as atividades planeadas podem ser realizadas em diferentes horários, indo ao encontro das necessidades das crianças. Os tempos do horário que são realizados com rigorosidade são os tempos de refeição (reforço da manhã, almoço e lanche), a higiene e a sesta. Sendo que o grupo faz autonomamente a sua higiene, sempre que tem vontade.

2.5. Caracterização das Crianças

Quando iniciei o estágio, o grupo da sala do Jogo Dramático era composto por vinte crianças. No início de janeiro de 2022, saíram da nossa sala três crianças- duas para a sala que se procede (sala das Expressões), a A. e a CB., e a CG. saiu da organização socioeducativa- e entraram cinco crianças novas, o G., o M., o K., o SA. e o E.. Atualmente o grupo é composto por vinte e duas crianças, sendo sete raparigas e quinze rapazes, com idades compreendidas entre os dois e os três anos (ver anexo B, tabela 2). No que se refere às idades, até ao final do ano (dezembro de 2021), o grupo contempla três crianças com dois anos e dezanove crianças com três anos.

Como se pode constatar no anexo B, tabela 2, das vinte e cinco crianças (contando com as crianças que entretanto saíram) existem cinco que estão pela primeira vez a frequentar uma instituição, catorze estiveram com a educadora V. na creche, três crianças que frequentavam esta organização socioeducativa na creche, com outra educadora e outras três crianças frequentaram outras organizações socioeducativas.

As crianças são de nacionalidade portuguesa, contudo existem a CS., o D., o K., o ES., a MB., a S., a EM., a EP., o JP. e o RD. que são portugueses mas pertencem a famílias com outras nacionalidades (brasileiro, romeno e países africanos).

O facto de contactar constantemente com o grupo de crianças e observar a sua rotina diária, permitiu-me identificar as suas necessidades e interesses. O grupo iniciou este ano letivo frequência no jardim-de-infância, o que implicou uma nova adaptação para todas as crianças. Ainda assim, através das observações realizadas, das conversas informais com a equipa educativa e da análise do PP, posso afirmar que este grupo revela uma grande procura na área da casinha, no teatro e nos jogos de mesa (jogos de encaixe, puzzle, dominó, entre outros) e também se interessam por atividades que envolvam o jogo simbólico, faz-de-conta, a música, dança, exploração de instrumentos musicais e leitura de livros. O grupo também aprecia as áreas direcionadas para a expressão plástica, como a realização de desenhos e pinturas.

“O ES. estava na área dos registos a fazer um desenho e veio ter comigo.

ES.- este não deu certo.

Eu- porquê?

ES.- porque só fiz riscos.

Eu- queres fazer outro?

ES.- sim

Eu- então vai buscar uma folha e faz outro desenho.

Ele foi buscar a folha, fez o desenho e veio ter comigo novamente.

ES.- este já deu certo

Eu- boa, está giro. O que desenhaste?

O ES. esteve a dizer-me o que tinha feito.” (Nota de campo nº12, registo nº32, segunda-feira, 8 de novembro)

No que diz respeito ao nível de autonomia das crianças em questão, na sua maioria necessitam de muito apoio e incentivo do adulto, sendo que das vinte crianças, quatro usam fralda durante o dia e as restantes conseguem ir à casa de banho sem apoio. O momento da sesta é bastante importante para o grupo de crianças, havendo algumas que recorrem aos seus objetos de conforto para conseguirem descansar. Existem também crianças que necessitam de ajuda para tirar os sapatos antes da sesta. Contudo, todas identificam a sua própria cama.

No que concerne às refeições, consegue-se verificar que as crianças que estão a frequentar pela primeira vez uma organização socioeducativa são as que

necessitam de mais ajuda e incentivo, no sentido em que ficam a aguardar que seja o adulto a dar-lhes comida à boca. De um modo geral, as restantes crianças conseguem comer sozinhas utilizando os talheres e por vezes as mãos, o que é mais recorrente.

Relativamente às formas de comunicação, consegue-se perceber que a linguagem verbal vai sendo cada vez mais frequente e consistente, ou seja, observa-se que dia após dia vão alargando o seu vocabulário e construindo frases mais complexas, ampliando as possibilidades de diálogo. Ainda assim, existem crianças que recorrem muito aos gestos e sons para se expressarem, demonstrando alguma dificuldade na articulação das palavras. Para esta questão, já algumas crianças estão a ser acompanhadas na terapia da fala (no hospital de Cascais e na própria organização), havendo outras que iniciarão dentro de pouco tempo. Acrescento ainda, que existem crianças no grupo que manifestam maiores necessidades em diferentes níveis de desenvolvimento, as que estão a ser acompanhadas por terapeuta da fala e outras duas crianças que, neste momento, são acompanhadas por uma educadora da intervenção precoce.

3. Análise Reflexiva da Intervenção em Jardim de Infância

| ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

“A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5). Esta intencionalidade é estabelecida de acordo com os objetivos que se pretende alcançar.

Neste sentido, é essencial que eu, enquanto estagiária e futura educadora defina as minhas próprias intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa com os quais contactei, demonstrando assim uma atitude positiva, crítica e reflexiva.

3.1.1. Para com as crianças

Relativamente às crianças, a minha primeira intenção é a **construção de relações afetuosas, de confiança e de proximidade com as crianças**. A meu ver esta intenção é a mais importante, tendo em conta que, de acordo com Post e Hohmann (2011) “ (...) os carinhos, os cuidados e as primeiras aprendizagens fluem da aprendizagem ativa por parte da criança e das relações de confiança com os que lhe prestam cuidados.” (p. 13). Desde o início da PPS, procurei conhecer cada criança do grupo, respeitando-as, escutando-as, indo ao encontro dos seus interesses, opiniões e necessidades, tentando sempre perceber as suas intenções. Deste modo, aos poucos, fui criando viabilizando a construção de relações afetivas que são importantes para fundamentar a confiança da criança para comigo, uma vez que, “toda a aprendizagem ... começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir o calor humano, intimidade, empatia e afeição” (Brazelton & Greenspan, 2002, p.27). Relativamente a esta primeira intenção, penso ter sido um aspeto conseguido, sendo que desde cedo as crianças me procuram para brincar com elas, apoiar em momentos de conflito ou para lhes transmitir afeto.

“Quando cheguei fui dizer “bom dia” a todas as crianças que já estavam na sala. O ES. e a A., que estavam na casinha sentados à mesa, convidaram-me a sentar ao pé deles. Sentei-me à mesa e comecei a comer. À medida que as crianças iam chegando, iam-se sentando também à mesa e pegando nos alimentos para comer.

O ES. pegou no telefone e disse “pai, vem buscar eu””. (Nota de campo nº21, registo nº47, terça-feira, 23 de novembro)

A minha segunda intenção é **promoção da interação, interajuda e cooperação entre crianças** isto porque, tendo em consideração que algumas das crianças estava a frequentar pela primeira vez uma organização socioeducativa e que outras estavam pela primeira vez nesta organização, considerei fundamental promover estas interações e cooperação através de momentos de brincadeira e de trabalho em pequenos grupos para que interagissem entre pares e deste modo, criassem melhores relações sociais entre as mesmas. Procurei também estar atenta às atitudes das crianças, observando se estas se isolavam e/ou não queriam brincar. Neste sentido, caso acontecesse, ao invés de ser eu a ir ter com a criança, pedia a outra criança para ir chamá-la para brincar ou para estar perto da mesma. Neste seguimento, Johnson e Johnson (1999), citados por Monteiro (2012) evidenciam que é crucial promover a cooperação e interajuda entre crianças, no sentido em que esta irá permitir um aumento do espírito de grupo, uma maior solidariedade entre crianças, a construção de melhores relações sociais e uma maior aceitação do outro. Para além disso, os mesmos autores referem que estes comportamentos permitirão que exista uma maior integração e inclusão de crianças que, por algum motivo, se distanciam mais do grupo em geral (p.56). É também importante referir que a própria organização socioeducativa promove diariamente esta interação, interajuda e cooperação entre crianças, no sentido em que ao ter um método pedagógico próprio que se caracteriza pela escolha livre todas as manhãs, faz com que crianças de diferentes idades se juntem e que as crianças mais crescidas ajudem os mais pequenos em qualquer situação que necessitem.

“No parque, a MF. estava a brincar sozinha num lado do parque. Fui ter com ela.

Eu- então MF, não vais brincar?

MF.- estou aqui sozinha

Respondeu baixo e a olhar para o chão.

Eu- não queres ir brincar para ali com os teus amigos?

O ES. viu-a, foi ter com ela, deu-lhe a mão e puxou-a para ao pé do resto do grupo.

ES.- queres ir brincar para onde?

A MF. aponta para a casa de plástico ao fundo do parque.

O ES. levou-a de mão dada para a casa e brincou com ela, na mesma”. (Nota de campo nº22, registo nº50, quarta-feira, 24 de novembro)

Importa ainda referir a minha terceira intenção, sendo esta destacada para a **promoção da gestão das emoções das crianças**, valorizando-as, ao ter sido possível observar, desde cedo, que algumas das crianças do grupo tinham alguma dificuldade em lidar com a sua frustração, recorrendo, como consequência, à agressão física e/ou verbal, ao choro e ao isolamento. Neste contexto, Franco (2009) evidencia que a valorização e a atenção que é dada às crianças, por parte do/a educador/a de infância, durante alguns momentos de expressão emocional permite que este tome uma melhor consciência das características das mesmas, aprendendo, ainda, a lidar da melhor forma possível com cada uma delas, em momentos específicos (p.331). No que toca a esta intenção, e fazendo parceria com a educadora cooperante, decidimos destacar um semana em que só abordamos as emoções, havendo um dia em que levei para a sala de atividades “O livro dos sentimentos” e com este refletimos sobre as emoções, planificando também uma atividade. É importante referir ainda que deixei na área da biblioteca uma “caixinha da calma”, com vários objetos dentro, para que as crianças autonomamente o utilizem sempre que acharem necessário para autorregular as suas emoções.

“Em conjunto com a educadora decidimos que esta semana íamos focar-nos nas emoções, sendo que o grupo de crianças não tem facilidade em controlar as suas emoções. Com o grupo misturado, de todas as salas, li-lhes “O livro dos Sentimentos” de Todd Parr, refletimos um pouco sobre as emoções e o que sentimentos. De seguida coloquei músicas e o grupo tinha de dizer que emoção essa música lhes fazia sentir: “As Quatro Estações” de Vivaldi disseram alegria e calma; “Tocatta and Fugue in D Minor” disseram medo.” (Nota de campo nº17, registo nº41, terça-feira 16 de novembro)

“Levei para a sala uma caixinha da calma feita por mim (inclui um pote da calma, um pau de chuva, uma maraca, duas conchas, um búzio para ouvir o mar e uma manta). Depois da hora da sesta pedi que o grupo se sentasse no tapete para lhes mostrar a caixa.

Fui tirando os objetos da caixa um a um e mostrando ao grupo, deixando que explorassem também os mesmos”. (Nota de campo nº33, registo nº64, terça-feira 21 de dezembro)

Avaliação aprofundada de uma criança

Durante a PPS II elaborei um portefólio individual de uma criança do grupo (anexo C), em colaboração com a mesma, sendo que a elaboração do mesmo permitiu um conhecimento mais aprofundado e detalhado sobre a criança. Um portefólio “conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (Parente, 2004, p. 60).

Assim sendo, foi informado oralmente à família da MB. de modo a que estivesse a par do trabalho que iria ser desenvolvido, não sendo necessária a entrega do consentimento informado, que autorizasse a concretização do portefólio. Após ter sido informado à família e de ter conversado com a criança, observei o seu dia-a-dia do jardim-de-infância, procedendo a registos escritos e fotográficos. A partir desses registos e observações que realçaram as características da criança, o modo de interação com o que a rodeia, as aprendizagens realizadas e alguns dos seus comportamentos, importa proceder a uma caracterização global da mesma.

Deste modo, começo por referir que a MB. inicialmente verbalizava muito pouco, eram realizadas questões e ela baixava a cabeça e não respondia. Contudo, durante o estágio notei uma grande diferença e a criança passou a interagir mais com os adultos revelando ser uma criança carinhosa e afetiva com os seus pares e com os adultos. Relativamente à autonomia, realiza os diferentes momentos da rotina de modo independente, nomeadamente no que concerne à higiene, à alimentação e aos momentos de brincadeira, nos quais é capaz de escolher para que área quer ir brincar e com que materiais. No momento de fazer as presenças, a MD. pega na caneta e sozinha desenha uma bola no quadrado correspondente ao dia que se encontra, necessitando do adulto para informá-la qual o sítio onde tem de fazer a bola. A MB. demonstra ainda interesse em

realizar brincadeiras que envolvam os jogos de encaixe, plasticina e o “faz de conta” e ainda em fazer desenhos.

3.1.2. Para com as famílias

No que diz respeito à minha prática junto das famílias e sendo estas quem melhor conhecem as crianças, no sentido em que “a família pode ajudar os educadores a conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades e assim, ampliar o potencial comunicativo das crianças mais novas.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 21), defini como intenção **estabelecer uma relação harmoniosa de confiança, apoio, respeito e valorização baseada numa comunicação constante, clara e honesta**, para que as famílias se sintam seguras por terem uma nova figura de referência responsável pelos seus educandos na sala de atividades. Ao longo da PPS II, muitas vezes recebi as crianças e os pais e em todas as vezes procurei demonstrar simpatia e disponibilidade para que confiassem em mim, perguntava se estava tudo bem com a criança e também com o familiar em questão demonstrando preocupação. Assim sendo considero importante estabelecer relações abertas com as famílias para que as conheça e as consiga compreender, transmitindo-lhes segurança para que se sintam confortáveis em estar mais um adulto (eu) em contacto com as suas crianças, para além da equipa educativa.

Depois de evidenciada a importância de existir uma relação positiva, de confiança e partilha entre escola/família, defino também como intenção a **partilha constante de informações referentes a minha prática profissional**, particularmente sobre o projeto realizado com as crianças, bem como da investigação que estava a ser realizada- referente ao faz-de-conta nas brincadeiras das crianças de diferentes idades, na sala do Jogo Dramático- em que a participação das famílias foi importante, no sentido em que sem a autorização das mesmas não era possível a realização da investigação com as crianças.

3.1.3. Para com a equipa educativa

Relativamente à equipa educativa, começo por identificar a minha primeira intenção, sendo esta **estabelecer relações positivas, de colaboração e cooperação, de comunicação, partilha constante, reflexão e planeamento conjunto**. De acordo com Roldão (2007), o “trabalho colaborativo se estrutura essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 27). Assim sendo, um trabalho colaborativo contribui de forma positiva para a aprendizagem de todos os envolvidos no mesmo. Ainda a este propósito, Lino (2013) evidencia que é fundamental que seja criada uma relação positiva e de confiança entre os membros que integram a equipa educativa para que, então, seja possível construir “uma proposta pedagógica de qualidade que dê resposta às necessidades e aos interesses das crianças” (p. 118). Neste sentido, comuniquei abertamente com a equipa, informando-a de todos os aspetos da minha intervenção, estando recetiva para melhoria da minha prática. Sinto que esta intenção foi realizada, sendo que foi partilhado mutuamente todas as informações no que toca a planear atividades, reflexão de determinados temas e acontecimentos, opiniões de melhorias, entre outras.

3.2. Processo de Intervenção em Jardim de Infância

Pretendo, neste subcapítulo, apresentar o processo de intervenção em Jardim de Infância, mostrando a forma como planifiquei e intervim ao longo da PPS, indo ao encontro das intencionalidades definidas, as estratégias utilizadas, as rotinas, os materiais, entre outros aspetos.

Ao longo de toda a minha prática pedagógica, realizei diversos registos escritos, tais como notas de campo comentadas diariamente e reflexões semanais que contribuíram para a investigação realizada. Desta forma, foi realizado, ao longo do estágio, um portefólio que contempla todos os registos escritos, notas de campo, reflexões diárias e semanais e planificações de atividades. Ao longo da PPS procurei ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo de crianças, bem como estive atenta às suas fragilidades. Assim, a observação próxima que fiz de cada criança foi fundamental para

conhecer e compreender aspetos de cada uma das crianças do grupo. Foi também a observação que me permitiu caracterizar o grupo de crianças e definir as intenções anteriormente apresentadas. De acordo com Parente (2012): “a observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” (p.6).

Quando cheguei a organização socioeducativa foi-me explicado que esta seguia um modelo pedagógico próprio, sendo que na parte da manhã as crianças das três salas tinham a oportunidade de escolher para que sala de atividades queriam ir neste momento do dia. No início não sabia bem como ia funcionar esta “troca” de crianças de uma sala para a outra, mas ao mesmo tempo estava entusiasmada porque percebi no momento que ia interagir com crianças de diferentes idades, diferentes níveis de desenvolvimento e crianças ainda mais diferentes. Apesar de ter lidado com uma abordagem diferente no estágio anterior, o modelo *High Scope*, o facto de já ter interagido com crianças já vinha mais preparada no que toca às rotinas, ao espaço, aos materiais e à própria interação com as crianças do grupo.

No que se refere à rotina, fui acompanhando e percebendo os vários momentos da mesma e fui aos poucos gerindo-os, sendo que nas primeiras semanas assumi uma postura de observadora. Tal como já referi, na parte da manhã as crianças escolhiam para que sala de atividades é que queriam ir, feita esta escolha a educadora cooperante ou fazia uma atividade com o grupo heterogéneo ou as crianças escolhiam para que área é que queriam ir brincar, no fim fazíamos uma reunião de grupo para perceber se o que tinham decidido fazer foi ou não cumprido. As crianças depois de regressarem à sua sala de referência, já com o grupo original da sala de atividades onde estagiei o processo era o mesmo: ou fazíamos uma atividade planeada ou as crianças escolhiam para que área queriam ir explorar. Para realizar esta escolha, a educadora cooperante tinha uns cartões com o nome e retrato de cada criança. Na parede havia pendurado um tecido com as áreas e cada área tinha uns bolsos à frente onde as crianças tinham de colocar os cartões, sendo que cada área tinha um número máximo de crianças que podiam frequentar a mesma. Enquanto as crianças brincavam nas áreas escolhidas por elas, eu observava, apoiava e envolvia-me

nas brincadeiras com as mesmas, sendo esta uma oportunidade para conhecer os seus interesses; interagir com elas; como apoiá-las na resolução dos seus problemas; entre outros aspetos que costumavam surgir.

“Cinco crianças estavam a brincar com a massa colorida na mesa da área da descoberta. Fui ter com elas e brinquei com a massa também. Havia uns moldes com figuras de animais e objetos então ia pedindo para imitarem os sons dos mesmos enquanto os ia fazendo com a massa colorida. Quando não sabiam imitar o som, eu ia pesquisar na internet para eles ouvirem, como foi o caso da tartaruga, do golfinho e do barco. Outras crianças quiseram juntar-se, mas como estavam muitas crianças sugeri que desencostássemos a mesa da parede e colocássemos as cadeiras à volta para que todas as crianças brincassem”. (nota de campo nº8, registo nº21, sexta-feira, 29 de outubro)

No contexto educativo onde estava inserida, o adulto tanto brincava com as crianças como as deixava explorar e brincar livremente, sendo que este último acontecia mais quando íamos para o parque exterior. Enquanto estagiária, apoiava cada momento com as crianças, questionando-as, dando-lhes sugestões e hipóteses, refletindo com elas sobre o que estavam a fazer e o que podiam fazer mais, apoiando na resolução dos seus problemas.

No decorrer da PPS II, realizei várias atividades tendo em conta as necessidades e interesses do grupo de crianças. A primeira atividade planificada teve por base os sentimentos e as emoções, sendo que a educadora cooperante quis abordar este tema durante a semana que fiz a atividade, desta forma e sendo que ambas percebemos que as crianças tinham uma certa dificuldade em lidarem com o que as deixava triste e/ou chateadas. Esta atividade consistiu na leitura de um livro “ O livro dos sentimentos”, de Todd Park e posteriormente as crianças tiravam um cartão (que tinha faces representativas a cada emoção: feliz, triste, chorar, entre outros) da “saquinha das emoções” e falavam do que os fazia sentir essa emoção/sentimento. Outra atividade que realizei foi de exploração de caixas de cartão, uma vez que levei para o projeto que tive de realizar com um grupo de crianças, uma caixa de cartão que ia precisar e percebi que as crianças ficaram muito curiosas, a quererem explorar a caixa e desenharem e pintarem na mesma. Desta forma decidi levar para a sala um livro (o grupo também tinha bastante interesse na

leitura e audição de histórias) intitulado de “A caixa”, de Min Flyte e muitas caixas de diferentes formas. Este livro deixava como pergunta final “e tu o que fazes com uma caixa?”, neste seguimento deixei que as crianças explorassem à vontade as caixas que levei. Para além destas planificações, realizei atividades que estão interligadas ao trabalho de projeto “vamos construir uma pista” que tive de realizar com um grupo de crianças. Ao longo da PPS concretizei mais atividades contudo não foram planificadas, uma vez que são de natureza emergente. Assim sendo, friso que, tal como o currículo, também as propostas são emergentes, surgindo muitas vezes por parte das crianças e, por vezes, de sugestões minhas tendo em conta os interesses das crianças. Destaco alguns destes momentos, como as canções que cantávamos em grupo; a leitura de histórias; as brincadeiras nas diferentes áreas, a pedido das crianças.

Por fim, no que diz respeito à investigação, a problemática escolhida por mim partiu das observações que fiz ao grupo de crianças e à temática da sala de atividades, na medida em que, como a sala em que estagio é direcionada para o faz-de-conta e o jogo dramático, e sendo que tive a oportunidade de observar diariamente as interações entre pares da mesma idade e de idades diferentes, considerei pertinente debruçar-me sobre este tópico. Em suma, durante toda a PPS II, respeitei o PE e o PP e os princípios pedagógicos da organização socioeducativa e da equipa educativa para dar resposta às necessidades e interesses do grupo de crianças.

4. Investigação em Jardim de Infância

| | ' ' | | ' '

4.1. Identificação da Problemática

No meu primeiro dia de estágio da PPS II, foi-me explicado que a organização socioeducativa segue um modelo pedagógico próprio, sendo caracterizado pela oportunidade que as crianças têm, todos os dias, de escolher que sala de atividades querem frequentar durante o tempo da manhã. Importa referir que recebemos seis crianças da sala Intelectual e seis crianças da sala das Expressões, sendo que, igualmente vão seis crianças da sala do Jogo Dramático para a sala Intelectual e outras seis crianças para a sala das Expressões. Assim, nesta fase inicial verifiquei que todos os dias pela manhã a sala recebe um grupo heterogêneo de crianças. Neste sentido, como a sala em que estou a realizar o estágio é direcionada para o faz-de-conta e o jogo dramático e sendo que tive a oportunidade de observar diariamente as diversas interações entre pares e a existência de interações entre crianças de diferentes idades, a questão que me coloco é “As brincadeiras variam consoante a interação de crianças de diferentes idades?”. Neste seguimento, considerei pertinente debruçar-me sobre este tópico, definindo como problemática da investigação: “Brincadeiras de faz-de-conta: interações entre crianças de diferentes idades”.

Deste modo, e uma vez que o contacto entre crianças de diferentes idades acrescenta valor às interações, dando uma maior variedade de oportunidades de aprendizagem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) defini três objetivos: (i) caracterizar as brincadeiras que ocorrem entre as crianças do grupo original da sala (dois a três anos); (ii) caracterizar as brincadeiras que ocorrem entre as crianças quando do grupo heterogêneo, com as crianças que vêm de outras salas pela manhã (o que forma um grupo de crianças de dois a cinco anos); e (iii) verificar em que medida as brincadeiras diferem consoante as idades de cada grupo.

A presente investigação assume, assim, um carácter de interesse, na medida em que “as relações precoces representam um potencial contributo para o crescimento e desenvolvimento” das crianças (Ladd & Coleman, 2010, p. 119)

4.2. Revisão da Literatura

A criança como ator social

Sendo que o tema da minha investigação é direcionado para as interações entre crianças, é importante termos em conta de que a criança é um “sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva *et al.*, 2016, p.33). Neste sentido, devemos olhar para a criança como um ator social na construção da sua identidade, uma vez que é através das relações e das interações que vai estabelecendo com os outros e com o mundo que a rodeia que esta é construída, por esse motivo o adulto deve valorizá-la.

Segundo Hohmann e Weikart (2011) as “relações sociais que as crianças pré-escolares formam, bem como a sua capacidade de iniciativa, estão apoiadas na sua competência crescente em representar ideias através da linguagem e brincadeiras” (p. 572), ou seja as interações vão-se construindo através das relações sociais que têm com outras crianças, muitas vezes através das brincadeiras que têm uma vez que “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança e que revela a sua forma holística de aprender” (Silva *et al.*, 2016, p.10). Para que isto aconteça, é importante que se vão proporcionando situações de modo a que ocorram estas interações uma vez que, de acordo com Hohmann e Weikart (2011) é desta forma que as crianças “experimentam os alicerces das relações humanas (confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima) [permitindo-lhes] formar imagens construtivas de si próprias e dos outros” (p. 574).

“O desenvolvimento de relações afetivas estáveis, confortantes e respeitadas entre adultos e crianças, facilita a vivência de sentimentos de bem-estar nos mais novos, deixando-os mais recetivos para interagir com os outros e com o mundo” (Portugal, 2017, p.58). Ainda que a consequência das interações sejam os conflitos que possam surgir, devemos estar conscientes de que é um momento natural em que as crianças estabelecem o contacto com outras crianças ao mesmo tempo que vão desenvolvendo outras vantagens tais como, sentimento de partilha e um olhar do “outro”.

Em suma, o educador tem muitas oportunidades de proporcionar este contacto entre todas as crianças, devendo promovê-lo de forma a criar métodos de comunicação e

de partilha, principalmente para irem “construindo ativamente as suas aprendizagens [em parceria] ” (Arezes & Colaço, 2014, p. 114).

Interação entre crianças de diferentes idades no pré-escolar

Segundo Silva et al (2016) “as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (p.8). Neste seguimento torna-se interessante “observar situações em que crianças de idades diferentes brincam juntas [pois] é uma oportunidade para conhecer como crianças em níveis mais desenvolvidos da brincadeira afetam a atividade das crianças em níveis iniciais” (Marcolino, Mello & Folque, 2016, p.125).

É importante que, em contexto de educação de infância, se estabeleçam relações entre crianças de diferentes idades. Tais interações desempenham um papel importante na aprendizagem das crianças, percebendo-se que é benéfica esta interação, na medida em que “os desafios cognitivos surgem sempre que as crianças estão em estádios diferentes de desenvolvimento, independentemente da sua idade” (Teixeira *et al.*, 2011, p. 59).

Durante o dia-a-dia das crianças são facilmente observáveis esses momentos de interação, sendo que o/a educador/a pode fomentar o contacto entre todas as crianças e possibilitar momentos de diálogo, partilha, escuta e troca de ideias/opiniões. À medida que se começam a observar essas interações entre as crianças é essencial que o/a educador/a tenha em consideração “o esforço e o trabalho da criança, que é predominantemente individual, no entanto, [não se deve descurar] a aprendizagem da sociabilidade entre pares” (Oliveira, 2011, p.15). Aliás, o que o/a educador/a deve valorizar são os aspetos “mais positivos, capitalizando as diferenças entre as crianças em termos de experiências, conhecimentos e capacidades” individuais de cada criança (Teixeira *et al.*, 2011, p.58).

Assim sendo, estas relações consideram-se benéficas tanto para as crianças mais novas como para as mais velhas uma vez que as crianças mais velhas “assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 22) e neste seguimento “os seus níveis de auto-estima e sentimentos de competência [poderão ser] reforçados [por terem ajudado as crianças mais novas] ” (Katz, 1998 *citado por* Garcia, 2018, p.32). No que concerne às crianças de idade inferior, estas “ao participarem em atividades com pares mais velhos alargam o seu leque de interesses e necessidades e, progressivamente, apropriam-se de formas mais elaboradas de inter-agir” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 22). Tal como referem Silva *et al.* (2016), “trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros” (p. 25). As crianças ao interagirem umas com as outras estão a estabelecer relações de “cooperação, confrontação, busca de consenso”, de forma a sentirem que pertencem a um grupo e são aceites pelos outros” (Oliveira, 2002, p.142).

Para isto, é importante que desde cedo existam oportunidades para que as crianças possam interagir entre si, “construindo ativamente as suas aprendizagens” (Arezes & Colaço, 2014, p.114). Desta forma, cabe ao adulto encorajar as crianças a procurarem outras crianças e pedirem ajuda umas às outras, quer na resolução de problemas, ou até mesmo para construírem relações afetivas e de confiança. Esta interação entre crianças proporciona uma base positiva para a vida adulta, no qual a criança irá conseguir enfrentar os seus desafios ao longo do seu crescimento e desenvolvimento. Pois, a personalidade que a criança constrói é influenciada pelas interações que esta mantém com o outro e com o meio envolvente, ou seja, pelas suas vivências/experiências. Isto é, à medida que a criança vai-se desenvolvendo esta vai estabelecendo relações com os outros e com o meio e a partir daí vai-se conhecendo a si e aos outros, atribuindo valores, atitudes e comportamentos (Novo, 2009, *citado por* Lima, 2014).

Em suma, as interações entre crianças de diferentes idades não são benéficas apenas por crianças mais novas participarem nas brincadeiras das crianças mais velhas, mas também porque o brincar em si é uma forma das mesmas interagirem sendo que o brincar é um “ponto de partida para a criança aprender a se relacionar com o outro,

expressar seus desejos e vontades e, assim, interpretar o mundo que a cerca” (Bona, 2011, p.242).

Desenvolvimento das crianças do pré-escolar e as brincadeiras do faz-de-conta

Sendo a brincadeira do faz-de-conta um dos temas da minha investigação, considero importante abordar este assunto referindo-me também à mudança que esta proporciona à criança relativamente ao seu desenvolvimento.

No que diz respeito ao jogo simbólico, este é uma atividade espontânea da criança, em que através do corpo e da voz, bem como do espaço ou dos objetos, as crianças têm um maior controlo e desenvolvimento na utilização das suas capacidades de expressão/comunicação, o que vai ao encontro de Silva *et al.* (2016) que afirmam que “esta forma de jogo (...) 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 e tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (p.52). Neste tipo de brincadeira, as crianças têm a possibilidade de recriar experiências da vida quotidiana, a partir de situações imaginárias, conhecendo melhor a si mesma e quem as rodeia e participa/envolve consigo nas brincadeiras.

O jogo simbólico, ou brincar ao faz-de-conta, está voltado para o controlo e conhecimento do “eu”, no qual estão presentes os jogos de relação e comunicação com o “outro”. Ao brincar ao faz-de-conta, as crianças recriam situações da vida real, sendo que “a criança tem a possibilidade de recriar não só práticas do dia a dia, da sua cultura, mas também situações imaginárias que traduzem a sua criatividade e imaginação, expressando-se e expressando as suas ideias e conceções sobre si, os outros e mundo” (Gaskins, 2015 *citado por* Pereira, Falcão & Almeida, 2017, p. 111).

A brincadeira do faz de conta é uma forma para a criança expressar a sua compreensão do mundo, tal como afirma Silva e Silva (2019) “o faz de conta também se constitui em um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento e possibilita à criança desempenhar papéis já vividos, representando atitudes dos adultos, reconstruindo

situações, imaginando ocasiões voluntárias do cotidiano e dramatizando momentos perfeitamente semelhantes” (p.71). Assim sendo, a partir da observação que as crianças fazem, estas têm a capacidade de interpretar, representar, atribuir significado ao mundo e às relações que vivencia e ainda imitar situações da sua cultura e de outras que observa.

É importante salientar que o brincar ao faz-de-conta pode ser um momento individual ou coletivo. As crianças dos 3 aos 6 anos reúnem “representações individuais para que cada parceiro possa coordenar o seu ponto de vista com o dos outros” (Bretherton, 1984 *citado por* Costa, 2003, p.45). As crianças atribuem diferentes papéis entre si, a partir de situações sociais, e criam uma narrativa que é interpretada e concebida pelos elementos, daí o facto de a coordenação “(...) só é possível se os protagonistas partilharem o estatuto de ficção do jogo e os significados atribuídos por cada um aos acontecimentos, às pessoas e aos objetos” (Stambak & Sinclair, 1990, p.26 *citado por* Costa, 2003, p.45).

Através das observações que realizei ao longo do estágio, identifiquei algumas representações das crianças relativamente ao quotidiano, evidenciando as suas perceções da vida e do mundo. De facto, são a partir das suas brincadeiras que as crianças vão exprimir os seus interesses, os seus problemas, os seus gostos, ou seja, tudo aquilo que se passa na sua vida.

Por fim, o brincar ao faz-de-conta deve estar presente no dia-a-dia das crianças, na medida em que potencializa aprendizagens que podem ser relacionadas com diferentes áreas de conhecimento, desenvolvendo “habilidades de linguagens (...) que acompanha o desenvolvimento infantil, seja entre pares ou individualmente” (Silva & Silva, 2019, p.71).

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

No que diz respeito ao roteiro metodológico, começo por referir que a presente investigação insere-se numa perspetiva de metodologia de estudo de caso que, segundo Latorre *et al.* (2003) *citado por* Meirinhos e Osório (2010) “rege-se dentro da lógica que

guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos (...)” (p.52).

Com esta investigação, pretendo: (i) caracterizar as brincadeiras que ocorrem entre as crianças do grupo original da sala (dois a três anos); (ii) caracterizar as brincadeiras que ocorrem entre as crianças quando do grupo heterogêneo, com as crianças que vêm de outras salas pela manhã (o que forma um grupo de crianças de dois a cinco anos); e (iii) verificar em que medida as brincadeiras diferem consoante as idades de cada grupo.

Para a realização do estudo de caso utilizei técnicas de pesquisa qualitativa a fim de viabilizarem a recolha de dados, sendo estas a observação direta efetuada às crianças (tendo como instrumentos as notas de campo e reflexões semanais) e a análise de documentos (projeto educativo da organização socioeducativa e o projeto pedagógico da sala). Relativamente à ética na minha investigação, procurei que, ao longo de todo o percurso que houvesse o cuidado de respeitar tanto a privacidade das crianças, como das famílias, da instituição e da equipa educativa. Neste sentido, apresento o roteiro ético que segui (anexo D, tabela 3) baseado na Carta de Princípios para a ética Profissional (APEI, 2012) e nos “princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças” mencionados por Tomás (2011).

No início do estágio realizei também uma carta de apresentação à comunidade educativa (anexo E) que foi exposta num cavalete para que fosse visível a todos os familiares das crianças matriculadas na organização. Para além disso, solicitei o consentimento das famílias e das crianças com quem desenvolvi a investigação, contudo não foi necessário a realização de uma documentação específica porque os familiares das crianças assinam essa autorização no momento da inscrição dos seus educandos. Ainda assim, nas imagens que captei, os rostos das crianças não são visíveis e os seus nomes foram escritos apenas com as iniciais.

4.4. Apresentação e Discussão dos dados

Considerando que a organização socioeducativa segue um modelo pedagógico próprio em que as crianças têm a oportunidade de escolher para que sala de atividades querem ir na parte da manhã, são facilmente observáveis as interações das crianças de diferentes idades. Assim, a problemática delineada na presente investigação utilizou as seguintes técnicas de recolha de dados, articulando-as: observação direta (notas de campo) e inquérito por entrevista; que possibilitaram-me de compreender que tipo de brincadeiras as crianças têm e as suas diferenças consoante as idades das crianças.

Relativamente à entrevista realizada, esta foi feita à educadora cooperante, no intuito de compreender qual a sua visão de faz-de-conta e qual o seu papel, qual considera ser o papel da equipa educativa, como caracteriza as brincadeiras entre as crianças do grupo, bem como outras informações relevantes para a investigação. Segundo Osório & Meirinhos (2010), “a entrevista é um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (p. 62). Assim, apresento a análise dos dados de forma organizada, a partir da construção de uma tabela categorial da entrevista realizada à educadora cooperante (tabela 4, anexo F) e da tabela categorial dos registos de observação utilizados na investigação (tabela 5, anexo F), considerando os objetivos definidos a partir da questão elaborada nesta investigação.

4.4.1. “Toma, é pão com manteiga e chá”: Brincadeiras entre crianças da mesma sala.

Neste ponto, pretendo analisar as brincadeiras de faz-de-conta ocorridas entre as crianças de 2 e 3 anos, pertencentes ao grupo da sala original onde estava a decorrer o meu estágio.

No que se refere ao conceito de “faz-de-conta” e ao seu papel, compreende-se, ao observar a tabela 4 que a educadora caracteriza o faz-de-conta como sendo uma “brincadeira espontânea” que permite à criança “exemplificar situações do seu quotidiano” e refere ainda que a brincadeira de faz-de-conta é “muito importante no

desenvolvimento das crianças” sendo que desenvolvem em diversos aspetos: “a imaginação, a linguagem, resolver conflitos, assim como outras habilidades e competências”. Neste sentido, Pereira, Falcão e Almeida (2017) referem que com a brincadeira de faz-de-conta “a criança tem uma oportunidade de experimentar e assumir papéis” (p.110); na perspetiva de Kishimoto (2011) esta “é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária” (p.39).

Relativamente ao papel do faz-de-conta, a mesma autora refere que esta brincadeira é importante pois “é alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano” (p.39-40); segundo Fontes (2019) “é um meio facilitador do desenvolvimento da criança a vários níveis, nomeadamente, do desenvolvimento psicomotor, cognitivo e sócio afetivo. Permite ainda à criança desenvolver a linguagem, a comunicação, a expressão corporal, a criatividade, a autonomia e autoestima, a memória e a concentração, bem como conhecer-se e ter noção de si mesma, dos seus sentimentos e do que ela própria consegue fazer” (p.37)

Sendo que no documento das OCEPE, Silva et. al. (2016) fazem uma distinção entre “Jogo Simbólico” e “Jogo Dramático”, optei por manter esta divisão (embora o Jogo Dramático carregue em si uma dimensão simbólica).

Vale salientar que o Jogo Dramático foi o mais evidente nas unidades de registo que compõem o campo empírico desta investigação. Tal como referem Pinto e Dias (2011) o jogo simbólico é uma “representação da realidade” e o jogo dramático a “representação da realidade, mas com a interação de personagens” (p.87). Também a entrevistada, conforme a tabela 4 (anexo F) e anexo G (entrevista da educadora) responde sobre os tipos de brincadeiras de faz-de-conta que observa nas crianças: “As brincadeiras de faz-de-conta ocorrem maioritariamente na área da casa e na área do teatro. Quer as crianças desta sala quer as das outras salas procuram, [na área da casa] brincadeiras em que representam situações do seu quotidiano, que vivenciam tanto no contexto escolar como familiar, como por exemplo “lavar a loiça”, “dar comida aos bebés”, “ir às compras”, “preparar a mesa”, “fazer uma refeição com os amigos”; Na área do teatro “procuram disfarçar-se maioritariamente de super-heróis, princesas, entre outras

personagens da ficção, dos desenhos animados e de histórias” (entrevista feita à educadora cooperante).

Dando resposta a este objetivo, a educadora cooperante afirma que as brincadeiras “são ainda um pouco desorganizadas” (tabela 4, anexo F) uma vez que, segundo Kishimoto (2011) estas surgem “com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno dos 2/3 anos” (p.39), ou seja, idade do grupo de crianças original da sala. Ainda assim, as mesmas são capazes de realizar brincadeiras dentro das categorias de “Jogo Simbólico” e “Jogo Dramático”, como é possível constatar na tabela síntese que se segue:

Tabela 6- Tabela síntese das brincadeiras do grupo de crianças de dois a três anos

Categorias	Subcategorias	Frequência
Jogo Simbólico	Brincadeiras com alimentos	3x
	Brincadeiras de tarefas de casa	1x
	Brincadeiras com objetos do quotidiano	2x
	Criação simbólica	1x
Jogo Dramático	Representar profissões	4x
	Representar super-heróis	2x

Nota: Fonte própria

De entre as duas categorias, destaca-se uma maior frequência nas brincadeiras de “Jogo Simbólico” (7 evidências), em relação ao Jogo Dramático, com 6 evidências. No que concerne ao “Jogo Simbólico”, existe um maior número situações em

que as crianças do grupo fazem brincadeiras com alimentos (3 evidências), tendo sido registadas duas evidências de brincadeiras com objetos do quotidiano e uma de brincadeiras de tarefas de casa e de criação simbólica. O que vai ao encontro do que Smith (2006) citado por Silva e Silva (2019) que esclarece que “grande parte do brincar da criança pré-escolar é simbólico” (p.69). Como exemplo de uma brincadeira com alimentos, destaco o excerto que se segue:

“Quando cheguei à sala, o RD. agarrou na minha mão, puxou-me para a área da casinha e deu-me um copo. O L. juntou-se a nós, mas como a MB., estava sozinha nos jogos de chão ele foi buscá-la para vir brincar connosco na área da casinha. Ele puxou um banco e disse à MB. para se sentar começando de seguida a servir comida.

L.: “Toma, é pão com manteiga e chá.”

Eu: “Está muito bom, obrigada.” (Nota de campo nº29, registo nº59, segunda-feira, 13 de dezembro)

Para além desta observação, é de salientar que ocorrem mais interações destas, no mesmo local onde esta aconteceu, ou seja na área da casinha sendo que a criança faz brincadeiras diversas, não apenas com alimentos. De acordo com Souza (s.d) “ao brincar de casinha, a criança delimita um espaço com almofadas, representa animais imitando suas características, transforma objetos em alguma coisa que não corresponde ao que é na realidade” (p.6). Neste seguimento a área da casinha está presente também nas brincadeiras de tarefas de casa e nas brincadeiras com objetos do quotidiano, ao qual coloco de seguida dois excertos destas brincadeiras, respetivamente:

“Estava na hora de começar a arrumar, dirigi-me à área da casinha para arrumar com o grupo os brinquedos.

C.: “espera Diana”

Ela estava com o cobertor de tapar os bonecos em cima da mesa e com o ferro, a “engomar” o cobertor.

Eu: “o que estás a fazer?”

C.: “estou a passar a ferro”. (Nota de campo nº27, registo nº57, terça-feira, 7 de dezembro)

“Na área da casinha, a EM. estava com o telemóvel e veio ter comigo. Ela agarrou-se a mim e apontou o telemóvel para as duas, carregou no botão e fingiu que tirou uma fotografia.

Eu: “ficámos bem?”

EM.: “sim”.

A EM. riu-se”. (Nota de campo nº31, registo nº61, sexta-feira, 17 de dezembro)

Por último, relativamente às brincadeiras de “Jogo Dramático”, tal como é possível observar na tabela 5 (anexo F), apresentam 6 registos de observação, sendo que 4 correspondem à representação de profissões e 2 à representação de super-heróis. Segue os exemplos de registos de observação no que toca a estas duas subcategorias referidas anteriormente:

“No parque, a CS. estava em cima de uma espécie de iglo de plástico e a gritar: “o chão é lava, o chão é lava”, a MF. e a B. começaram a correr para cima desse iglo, de forma a não pisarem o chão. De seguida, foi a MF. a gritar “o chão é lava, o chão é lava” e voltaram a correr. Depois, voltou a CS. a dizer que o chão era lava e a MF. fingiu que era uma bombeira, que tinha uma mangueira e fez “shhh, shhh” (som da água a sair da mangueira), como se estivesse a apagar”. (Nota de campo nº21, registo nº48, terça-feira, 23 de novembro)

“A EM., o M. e o K. estavam a correr pela sala. A EM. corria e o M. e o K. iam atrás dela.

Para se esconder a EM. foi deitar-se na cama que está na área da casinha, os dois viram-na e foram a correr atrás dela e fizeram “pchee” e esticaram as mãos como se tivessem a lançar super poderes. A EM. grita e levanta-se tentando confrontá-los.

M.: “não me vais atacar, eu sou o homem aranha”.

Ele estica as mãos e lança as teias. A EM. corre para fugir”. (Nota de campo nº51, registo nº90, sexta-feira, 11 de fevereiro)

É possível observar através das notas de campo que apesar das crianças interagirem e estabelecerem diálogos entre elas, as brincadeiras desenvolvem-se de uma

forma desorganizada, não apresentando nenhum tema nem nenhum papel (Almeida, 2018).

4.4.2. “Senta-te para nós te apresentarmos um teatro”: Brincadeiras de crianças entre os 2 e 6 anos

Para dar resposta ao segundo objetivo, começo por referir que foi difícil para mim a observação das brincadeiras entre o grupo de crianças da sala de atividades onde estava a estagiar e o grupo de crianças das restantes salas, uma vez que esta escolha da parte da manhã fazia a mistura de crianças de diferentes salas. Neste sentido, ainda que houvesse crianças das três salas da organização, foi possível perceber que as crianças, preferencialmente, procuravam brincar com as crianças da sua idade, ou seja, da mesma sala ou brincavam entre o grupo de crianças mais velhas (4 e os 6 anos), não procurando brincar com as crianças mais novas (2 e 3 anos), talvez pelo motivo que já foi referido acima pela educadora cooperante, terem ainda brincadeiras “desorganizadas”.

Neste seguimento, tal como podemos observar na tabela 4 (anexo F), a educadora refere que nas brincadeiras entre crianças de diferentes idades, as crianças mais novas “vão entrando na brincadeira delas acompanhando-as, mas por vezes são chamadas a atenção pelas mais velhas quando começam a desorganizar o espaço ou saem das brincadeiras a pares e passam para brincadeiras mais individuais, o que ainda acontece com regularidade” (entrevista feita à educadora cooperante).

Tal como referi acima, as crianças mais velhas (5-6 anos) procuram brincar com as crianças ou da mesma sala ou crianças que tenham idades mais perto das delas (neste caso crianças da Sala das Expressões com idades dos 4 aos 5 anos). Assim sendo, tenho como exemplo o seguinte excerto que apresenta crianças da sala intelectual a interagirem com crianças da sala das expressões:

“A JO. da sala intelectual e a MA. da sala das expressões chamaram-me e pediram que me sentasse à frente do palco da área do teatro.

JO.- “Diana senta-te para nós te apresentarmos um teatro.”

Sentei-me no chão e elas apresentaram-me o teatro da princesa e da bailarina, que, depois do grupo arrumar e se sentar no tapete, elas quiseram-lhes apresentar o teatro”. (Nota de campo nº36, registo nº69, quarta-feira, 12 de janeiro)

Contudo, através das minhas observações, foi mais comum para mim assistir a brincadeiras entre os grupos de crianças de cada sala de referência. Apesar de estarem todas as manhãs com crianças de outras salas, estas procuram brincar mais com as crianças da sua idade, ou seja, da sua sala de referência.

“O K. foi buscar o secador e foi ter com o M. apontando-lhe o secador.

K.: “vvvvv” (imita o som do secador)

O M. ri-se e começa a correr, enquanto o K. continua com o secador a correr atrás dele imitando o som.

M.: “agora sou eu”.

Invertem os papéis e passa a ser o M. a tentar secar o cabelo ao K. ao mesmo tempo que ele foge pela sala”. (Nota de campo nº38, registo nº72, segunda-feira, 17 de janeiro)

Neste sentido, estes aspetos fazem questionar-me sobre o motivo pela qual isto acontece. Assim, surgiram-me algumas perguntas: será que esta situação acontece porque as crianças estão na mesma fase de desenvolvimento? Acontece porque já são relações habituais e já se conhecem? Ou porque já partilham previamente as mesmas brincadeiras? Neste seguimento tentei perceber ao longo da PPS II o motivo de isto acontecer e na minha opinião deve-se ao facto das crianças já se conhecerem, terem brincadeiras habituais entre elas e por isso procuram brincar com as crianças da sua sala de referência. No que toca às crianças mais velhas, acredito que seja não só por este motivo que referi, mas também por as brincadeiras das crianças mais novas serem menos longas.

4.4.3. “Depois podemos mostrar o que tivemos a ensaiar?”: As brincadeiras consoante as diferentes idades.

Respondendo ao último objetivo, este item procura caracterizar e comparar as brincadeiras recorrentes em crianças de cada faixa etária, a saber: 2 e 3 anos, 4 e 6 anos. Para tal, construí uma tabela síntese (tabela 7) que divide os tipos de brincadeiras realizadas pelo grupo de crianças da sala original com 2 e 3 anos e as brincadeiras realizadas pelo grupo de crianças das restantes salas, com idades entre os 4 e os 6 anos.

Tabela 7- Tabela síntese dos tipos de brincadeira registados

Brincadeiras do grupo de crianças original da sala (2 e 3 anos)	Brincadeiras do grupo de crianças das restantes salas (4 a 6 anos)
<p><u>Jogo Simbólico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras com alimentos- 3x • Brincadeiras de tarefas de casa- 1x • Brincadeiras com objetos do quotidiano- 2x • Criação simbólica- 1x 	<p><u>Jogo Simbólico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras imitando elementos da família- 1x
<p><u>Jogo Dramático</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Representar profissões- 4x • Representar super-heróis- 2x 	<p><u>Jogo Dramático</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Representar objetos- 1x • Apresentação de um teatro- 2x

Nota: Fonte própria

A análise da tabela evidencia que, embora estejam presentes as categorias tanto de “Jogo Simbólico” como as de “Jogo Dramático” no que se refere às brincadeiras entre crianças do grupo (2 e 3 anos) e entre o grupo de crianças das restantes salas (4 a 6 anos), existem diferenças no que se refere à frequência em que acontecem essas brincadeiras em cada faixa etária.

Quanto à categoria “Jogo Simbólico”, foram realizados 4 registos dentro do grupo, sendo que apresentaram diferentes brincadeiras com diversas frequências dentro desta

categoria. Tal como está representado na tabela 5 (anexo F): existem 3 registos nas brincadeiras com alimentos entre as crianças do grupo da sala original; 1 registo nas brincadeiras de tarefas de casa; 2 nas brincadeiras com objetos do quotidiano; e 1 nas de criações simbólicas. Comparando com as observações das brincadeiras de “Jogo Simbólico” realizadas pelo grupo de crianças das restantes salas em que é apresentado um registo de uma brincadeira imitando elementos da família, é observável que as crianças mais novas realizam mais brincadeiras de jogo simbólico.

“A EM., a CS. e a S. quiseram ir para a área dos jogos de mesa para brincarem com a plasticina. A EM. começa a enrolar a plasticina e começa a colocar no pulso. A CS. imita-a.

CS.: “Diana gostas da minha pulseira?”

EM.: “e da minha gostas?”

Eu: “uau, estão muito giras essas pulseiras.”

S.: “Diana eu também quero uma, podes-me ajudar a fazer?”

Ajudei a S. a fazer uma pulseira para ela”. (Nota de campo nº45, registo nº84, segunda-feira, 31 de janeiro)

No que se refere à categoria de “Jogo Dramático”, no que toca às brincadeiras do grupo de crianças da sala dos 2 e 3 anos, as crianças apresentam brincadeiras de representar profissões (4x) e de representar super-heróis (2x).

“O JB. pegou numa cadeira e colocou-a virada para o palco e colocou outra atrás. O F. viu e foi ter com ele.

JB.: “podes-te sentar aqui, eu vou à frente”.

O JB. sentou-se e o F. também.

L.: “eu também quero ir no comboio.”

O L. puxou uma cadeira e colocou-a atrás da do F.

JB.: “já estamos todos? O comboio vai andar. “Pipiii” ” (Nota de campo nº 38, registo nº73, segunda-feira, 7 de janeiro)

Relativamente às brincadeiras do grupo de crianças das restantes salas, é apresentado na tabela 5 que as brincadeiras referentes a esta categoria são brincadeiras de representar objetos (1x) e de apresentar teatros (2x).

Apesar de se apresentarem mais registos de observação de brincadeiras de jogo dramático nas crianças de 2 e 3 anos estas, segundo a educadora cooperante, “têm brincadeiras mais simples, a linguagem ainda é emergente e têm dificuldade em se concentrar e focar no que estão a fazer durante um tempo considerável” (anexo G, entrevista à educadora cooperante). Já a sua opinião acerca das brincadeiras das crianças mais velhas é que são “mais complexas de interação com os pares, conseguem focar-se e desenvolver brincadeiras por mais tempo, a linguagem é mais perceptível e consistente” (anexo G, entrevista à educadora cooperante).

Desta forma, através das notas de campo registadas ao longo da PPS, foi possível perceber que as crianças de 4 a 6 anos procuram a área do teatro para fazer as suas brincadeiras, pedindo no final que apresentem a mesma ao restante grupo de crianças presente na sala, como se pode ver no registo de observação a seguir:

“Da parte da manhã, o DI., a J. e o MI. da sala intelectual quiseram ir para a área do teatro e pediram que lhes desse os dedoches e o fantocheiro. Sem qualquer ajuda ensaiaram uma história inventada por eles, com as personagens dos dedoches que eles escolheram.

DI.: “depois podemos mostrar o que tivemos a ensaiar?”

Eu: “sim, no final mostram-nos.”

Antes das crianças das outras salas voltarem para a sua sala de referência, sentámo-nos todos no chão, de frente para o palco e as três crianças da sala intelectual apresentaram o teatro. No fim todos se apresentaram dizendo o seu nome e que personagem estavam a fazer”. (Nota de campo nº46, registo nº85, terça-feira, 1 de fevereiro)

4.4.4. Conclusões

Tendo como base as análises realizadas, é de salientar que se deve continuar a promover as interações entre crianças de diferentes faixas etárias, conforme defende Niza (1968) citado por Garcia (2018) “a fim de promover a heterogeneidade que melhor

garanta o convívio com as diferenças e o exercício da interajuda e colaboração” (p.33). Apesar de não ter registos de observação das brincadeiras entre crianças de diferentes idades, considero importante que as crianças mais novas observem as brincadeiras das crianças mais velhas como foi notório na última nota de campo citada, em que as crianças mais novas assistem a um teatro das crianças mais velhas. Por este motivo, esta interação é benéfica tanto para as crianças mais velhas como para as crianças mais novas no sentido em que aumenta a sua autoestima, dá-se a partilha de saberes e desenvolvem o sentido de responsabilidade. Assim, de acordo com Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) este encontro heterogéneo é o resultado de partilha de “experiências, saberes e ferramentas culturais” (p.19).

É fundamental também que a educadora e a própria organização socioeducativa apostem num espaço adequado e diversificado, uma vez que “os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis bem como os temas de brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são todos fatores que dependem basicamente do currículo proposto pela escola” (Kishimoto (2011), p.39). Assim, as crianças têm a hipótese de escolherem onde querem brincar, de forma a desenvolverem a sua autonomia, expressarem a sua iniciativa e decidirem onde querem brincar, com e do quê e com quem querem brincar.

Relativamente aos resultados obtidos, é de salientar as diversas interações que as crianças têm nas brincadeiras de faz-de-conta, principalmente na área do teatro e na área da casinha, sendo que estas assumem um papel e uma responsabilidade sobre aquilo que estão a representar, confirmando que é “uma brincadeira de grande influência no processo da Educação Infantil para as crianças desenvolverem também a identidade e o aspeto cognitivo, motor, afetivo, trazendo novos significados para o faz-de-conta” (Barboza & Volpini (2015), p.4). Através das evidências, é possível constatar que as crianças mais novas apresentam brincadeiras de jogo simbólico, maioritariamente representativas de situações do seu quotidiano; e as crianças mais velhas fazem brincadeiras mais complexas e direcionadas para a representação teatral, com narrativas imaginárias.

Para concluir, apesar de estar apresentado nos registos de observação apenas brincadeiras entre crianças da mesma idade/sala, considero importante manter-se estas

interações, uma vez que de acordo com Silva *et al* (2016) “as interações e relações no grupo, contribuem para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença que permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com outros” (p.25).

5. Construção da Profissionalidade Docente

| | ' ' | | ' ' |

Depois de terminar a minha PPS II e prestes a tornar-me Educadora de Infância, devo salientar que tanto o estágio que fiz na valência de Creche, como na valência de JI, foram importantes para a minha aprendizagem como futura educadora. Tanto no início como agora quis estar presente e disponível para as crianças no que toca às suas descobertas, interesses e necessidades, na partilha de momentos com as suas famílias e, claro, procurar ter uma boa relação com a equipa educativa, de forma a partilharmos as ideias e a trabalharmos de maneira colaborativa. Durante as duas PPS foi algo que percebi, que devia sempre comunicar tudo com a equipa educativa, pois uma má relação afeta e impacta também as crianças.

Algo que é muito importante nesta profissão e que deve ser muito prezado é o contacto com as famílias, para que estabeleçamos um vínculo pois somos quem vai estar, cuidar e partilhar momentos constantemente com as suas crianças. Infelizmente na valência de Creche não tive oportunidade de ter muito contacto com as famílias devido à pandemia em que nos encontrámos e também porque o espaço da organização socioeducativa era menos prático, pois havia muitas escadas e a sala onde estagiei encontrava-se no segundo andar, mas os familiares deixavam os seus educandos à porta da organização. Com isto, era sempre a educadora cooperante a acompanhar as crianças. As famílias acabaram por saber da minha presença apenas pela minha carta de apresentação e quando (por acaso) nos encontrávamos à porta da organização na minha hora de entrada ou de saída. Contudo, na PPS II, foi totalmente o oposto, uma vez que a organização era ampla e os familiares acompanhavam os seus educandos até à porta da sala de atividades, sendo muitas vezes eu quem os recebia. Considero importante esta relação, também porque no futuro vou ser eu quem vai receber os familiares e as crianças na sua chegada e com isto consegui ter a experiência que precisava.

Relativamente à relação que tive com os dois grupos de crianças nas valências de Creche e de JI, os grupos tinham as mesmas idades (2 e 3 anos), dessa forma procurei estar presente nos seus momentos e observei e escutei as suas dificuldades e necessidades para responder de forma positiva às mesmas. Tendo as mesmas idades, estavam claramente em diferentes fases de desenvolvimento. O grupo de crianças da Creche precisava muito mais de apoio de um adulto no que toca à higiene, às refeições e à muda

de roupa mas, em contrapartida, eram mais desenvolvidos na comunicação verbal comparando com o JI. No registo de observação abaixo, é notório o apoio que o grupo de crianças da Creche necessitavam nos seus momentos de higiene, alimentação e sesta.

“A C. chamou o grupo para lavar as mãos e ir almoçar. Dei apoio na secagem das mãos e depois na colocação dos babetes e na distribuição da comida. Fui informada que o D. trazia comida de casa.

A seguir ao almoço, ajudei a I. a levar o grupo até à casa de banho para fazerem a sua higiene.

Ajudei a mudar a fralda, a lavar as mãos, a descalçar os sapatos e a despir o bibe. De seguida, levei-os para a sala, com a ajuda da I., para eles fazerem a sua sesta.

Foram-me explicados alguns procedimentos que têm de ser feitos no momento da higiene”. (registo de observação da PPS I, 6 de abril 2021)

No que toca à valência de Creche, o facto da organização socioeducativa seguir o modelo pedagógico *HighScope* não permitiu que tivesse tanta liberdade como gostava, ou seja, este modelo tem maneiras específicas de responder a conflitos e de nos dirigirmos à criança, fazendo com que eu tivesse que seguir esses procedimentos não podendo responder a diversas situações da maneira como eu achava que devia responder naquele momento ou naquela situação específica. Muitas vezes já não era necessária a ajuda de um adulto para resolver o conflito, uma vez que as crianças da Creche já estavam familiarizadas com o processo de resolução de conflitos deste modelo.

“Durante a brincadeira nas diferentes áreas, a CG. começou a chorar. Aproximei-me dela para perceber o que se passava, a Z. e a S. tinham-na magoado. Expliquei que as três tinham de resolver o problema, pois já sabiam falar. De seguida a CG. diz “Z. e S. têm de perguntar o que é que eu preciso”, a Z. e a S. perguntam o que é que a CG. precisa e ela responde “de um abraço e de um beijinho”. As três abraçam-se”. (registo de observação da PPS I, 26 de abril 2021)

Portanto, neste aspeto e apesar de ter aprendido bastante com este modelo, aplicando-o inclusive em situações que aconteceram na PPS II (por exemplo na resolução de conflitos e na colocação de música na hora da sesta), sinto que consegui integrar-me

mais no estágio em JI uma vez que conseguia responder sozinha em certos acontecimentos, tinha que arranjar uma solução imediata, tinha mais liberdade e foi mais desafiante porque não seguia um modelo específico. No JI, tive a oportunidade de observar outra forma de exercer a prática pedagógica, mais especificamente um modelo pedagógico próprio em que na parte da manhã as crianças escolhiam para que sala queriam ir só nesse momento da manhã e neste seguimento ficava com uma sala heterogénea com crianças de diferentes idades. Com isto tive a oportunidade de estar rodeada de crianças em diferentes fases de desenvolvimento, em que tinha de lidar de diferentes maneiras, uma vez que a criança “é um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8).

Como futura educadora e como adulto de sala procurei dar sempre oportunidade às crianças de expressarem a sua opinião. Ao longo da PPS I a minha postura foi mais de observação, entrevia nas situações das crianças mas hesitava um pouco esperando que avançasse primeiramente a educadora cooperante. Na PPS II, sinto que mudei a minha postura e era muitas vezes eu que ia resolver as situações da forma como achava correta. Sinto que isto tem influência do que eu já referi acima, relativamente ao modelo pedagógico utilizado pela organização socioeducativa.

“Fomos para o parque. A C. bateu ao D. O D. veio ter comigo a chorar dizendo que a C. lhe tinha batido. Quando olhei para a C. ela estava a fugir. Fui ter com ela e perguntei o que tinha acontecido, ela não me respondeu. Expliquei que não se pode magoar os amigos e que estamos no parque para brincar com eles. Passado um pouco, vi que ela tinha voltado a bater.

Eu: “C. vais ter mesmo de te afastar dos teus amigos, não estás a saber partilhar o espaço com eles”.

Peguei-lhe na mão e disse:

Eu: “vamos dar uma volta ao parque para te acalmares, para poderes voltar a brincar”.

Enquanto dávamos a volta ao parque, fui refletindo com ela.

Eu: “nós não podemos usar as nossas mãos para magoar os nossos amigos, estamos no parque para brincar e estarmos felizes, não é para magoar e estarmos tristes”.

Ela foi concordando com o que fui dizendo, dizendo que sim e que não ia voltar a magoar. A C. voltou para perto do grupo e não tive que voltar a chamar-lhe à atenção”. (nota de campo nº13, registo nº36, terça-feira, 9 de novembro)

Como forma de conclusão, considero importante esta avaliação que faço de mim própria, como estagiária e futura profissional de educação, uma vez que tenho a oportunidade de refletir sobre o que quero ou não quero ser, que atitudes devo tomar em cada situação, e claro refletir sobre o olhar das crianças e como elas são importantes no que toca a dar as suas opiniões em situações que estão relacionadas com elas. Quando tiver com um grupo de crianças, quero ser uma educadora presente, atenta às necessidades das crianças, prestando atenção aos sinais que me vão dando e pronta para aprender com o grupo de crianças com que estiver responsável.

6. Considerações Finais

| ' ' | | ' |

Agora que terminei esta que foi a minha última experiência antes de me tornar educadora de infância, é de salientar que ambas as práticas foram importantes para a construção da minha identidade profissional.

Em primeiro lugar importa referir que estabeleci relações de confiança tanto com o grupo de crianças, como com a equipa educativa, sinto que também o fiz com as famílias. O ambiente positivo que havia na instituição, o apoio de toda a equipa e a construção de relações foi um ponto forte neste estágio e motivou-me a aprender mais, procurando articular o estudo das unidades curriculares à prática profissional. Como estagiária procurei ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, percebendo que são atores sociais, sujeitos de aprendizagem ativos e em processo de construção de autonomia.

Durante a PPS sinto que consegui aos poucos tornar-me um adulto de referência, integrar-me nas suas rotinas, potencialidades, necessidades e interesses, sendo importante salientar que a equipa de sala deu-me sempre abertura para dar a minha opinião, sugerir ideias e gerir o grupo em diversos momentos da rotina. Desta forma, fui desenvolvendo com a equipa um trabalho de entajuda, partilha, planeamento e reflexão conjunta que me permitiu ter diversas aprendizagens.

As características singulares da organização socioeducativa, no que diz respeito à organização dos grupos, tempos e espaços viabilizou a problemática da investigação, à qual procurei dar resposta, especialmente pela observação das crianças e as suas brincadeiras no dia-a-dia, concluindo que é importante manter-se as interações entre crianças de diferentes idades, uma vez que tomam consciência de si mesmas na relação com os outros, aprendem sobre os outros, constroem conhecimento e ampliam o seu repertório de brincadeiras.

Ao terminar estes dois estágios (PPS I e PPS II), fico com a perceção de que esta experiência foi, sem dúvida, benéfica. Tudo o que realizei foi com a intenção de contribuir para o bem-estar e para o desenvolvimento de cada criança, realizando aprendizagens e experiências que me irão ajudar futuramente, pois todos os momentos vivenciados transmitiram-me conhecimentos que terei em conta daqui para a frente. Enquanto futura

educadora, é importante que consiga trazer às crianças novas estratégias e propostas de atividades que ampliem as suas experiências, a partir da observação dos seus interesses. Para além disso, planejar, agir, refletir e avaliar são dimensões que devem estar sempre presentes, sendo fundamental um olhar atento.

Referências Bibliográficas

| ' ' | | ' ' |

- Almeida, T. (2018). *De que forma pode um/a educador/a potenciar a brincadeira entre pares? Primeiros Anos*. Consultado em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/12/11/de-que-forma-pode-um-a-educador-a-potenciar-a-brincadeira-entre-pares/>
- APEI (2012). *Carta de Princípios para um Ética Profissional*. Consultada em <http://www.apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). *A Interação e Cooperação entre Pares: Uma Prática em Contexto de Creche*. Escola Superior de Educação de Santarém. 110-137.
- Barboza, L. & Volpini, M. N. (2015). *O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário*. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro – SP, 2 (1): 1-12.
- Bona, A. (2011) *Interação entre pares*. In Práticas Pedagógicas na Educação Infantil.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *A Criança e o Seu Mundo – Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Editorial Presença.
- Costa, I. A. (2003). *O desejo de teatro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Silva, I., Marques, L., Mata L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. Escola Moderna (6a série), 13 – 33.
- Fontes, J. I. F. (2019). *Faz de conta: do olhar dos educadores ao brincar das crianças* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/12904>
- Franco, A. F. (2009). *O mito da autoestima na aprendizagem escolar*. Revista Psicologia Escolar e Educacional, 13(2), 325-332.
- Garcia, J. (2018) *Interações entre crianças de diferentes idades* (Dissertação de mestrado não publicada) Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação,

Lisboa. Politécnico de Bragança. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9257/1/Relat%C3%B3rio%20Final.pdf>

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. (org.). (2011). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14 ed. São Paulo: Cortez.

Ladd, G., & Coleman, C. (2010). *As relações entre pares na infância: formas, características e funções*. In Spodek, B. (org.). (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.119-157.

Lima, A. (2014). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. Biblioteca Digital do Instituto

Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Regio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.108-140). Porto: Porto Editora.

Marcolino, S., Mello, S. & Folque, M. (2016) *Brincar juntos na Escola da Infância: a brincadeira entre crianças de idades diferentes na Proposta do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. In *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), 2, 23-135.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: revista de educação, 2(2), 49- 65. Consultado em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%20gia%20de%20investiga%20a7%20a3o%20em%20educa%20a7%20a3o.pdf>

Monteiro, R. (2012). *A aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino na ação de educadores de infância e professores do 1o ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada). Consultada em

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1535/1/DissertMestradoRenataPaulaSilvaMonteiro2012.pdf>

- Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. Cortez Editora.
- Oliveira, C. (2011). *A heterogeneidade etária na sala de actividades do Jardim-deInfância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho: Associação de profissionais de educação de infância.
- Pereira, F., Falcão, M. & Almeida, T. (2017) *O faz-de-conta no desenvolvimento emocional de crianças dos 3 aos 6 anos: O papel do educador* in Pires, C., Lino, D., Madureira, I., Rodrigues, M., Falcão, M. Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa. (108-121) Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
- Pinto, A. & Dias, I. (2011). *Jogo Simbólico e Jogo Dramático: uma experiência em contexto de creche*. Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Volume II, p. 87-90 (ISBN: 978-972-8681-35-7).
- Portugal, G. (2017). *O currículo em creche – que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade?* Revista Humanidades e Inovação, 4(1), 56-65.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Revista Noesis, 71, 24-29.

Silva, I. A. L. & Silva, M. F. G. (2019) *A importância da brincadeira de faz de conta na educação infantil: sob o olhar de professoras*. Revista Zero-a-seis, V.21 (N.39).

Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Souza, K. S. (s. d.). *O faz de conta na educação infantil*. [Dissertação de mestrado, Faculdade São Luís de França]. Base de dados da Faculdade São Luís de França. https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_12.pdf

Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., Guimarães J. E. (2011) *Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical*. Sociedade Portuguesa de Pediatria

Tomás, C. (2011). *«Há Muitos Mundos no Mundo»: Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Edições Afrontamento.

Outros Documentos

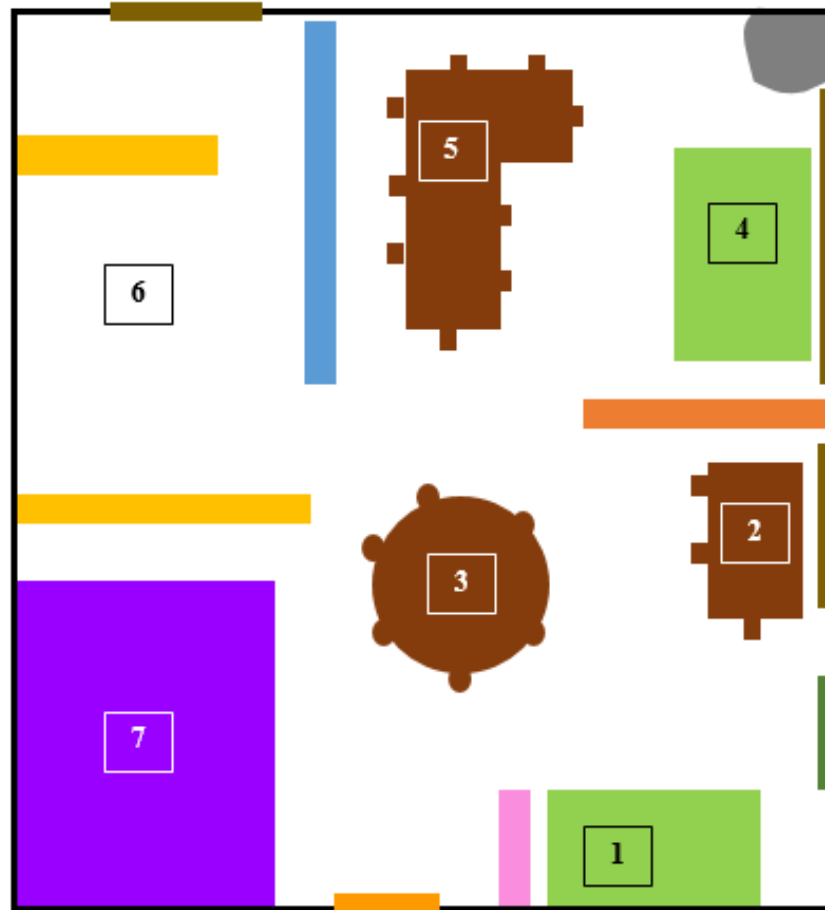
Projeto Educativo da organização socioeducativa (2011/2015)

Projeto Pedagógico de sala (s.d)

Anexos

| | ' ' | | | ' ' |

Anexo A- Planta da Sala de Atividades



Legenda:

- | | |
|---|---------------------------|
| ● Porta de entrada | 1- Área da Biblioteca |
| ● Porta para sala de arrumações | 2- Área das Descobertas |
| ● Lavatório | 3- Área dos Jogos de Mesa |
| ● Janelas | 4- Área dos Jogos de Chão |
| ● Mesas e cadeiras | 5- Área dos Registos |
| ● Tapetes | 6- Área da Casa/ Mercado |
| ● Armário para faz-de-conta | 7- Área do Teatro |
| ● Armário: materiais de desenho, arquivos | |
| ● Armário: jogos de chão e jogos de mesa | |
| ● Armário: livros | |

Figura 1- Planta e legenda da sala do Jogo Dramático (fonte própria)

Anexo B- Informação das Crianças

Tabela 1- Horário da Rotina Diária da Sala do Jogo Dramático

Hora	Atividades
9:15h	Momento de grande grupo- reforço da manhã, canção do “bom dia”, canção da escolha, escolha das salas, plano do dia, escolhas das áreas
9:45h-10:00h	Atividades/ projetos/ brincadeiras nas áreas
11:00h	Arrumação das áreas/ avaliação do plano do dia/ partilhas/ apresentações e dinamizações (teatros)
11:30h	Almoço
12:00h	Higiene / Sesta
14:30h	Marcação das presenças/ educação física (2 ^{af} , 4 ^{af} , 5 ^{af}) / música (4 ^{af}) / conversas de grupo/ brincadeiras no espaço exterior
15:30h	Lanche
16:00h	Atividades/ projetos/ brincadeiras nas áreas/ brincadeiras no espaço exterior
17:00h	Atividades/ projetos/ brincadeiras nas áreas/ brincadeiras no espaço exterior
18:30h	Atividades/ projetos/ brincadeiras nas áreas/ brincadeiras no espaço exterior

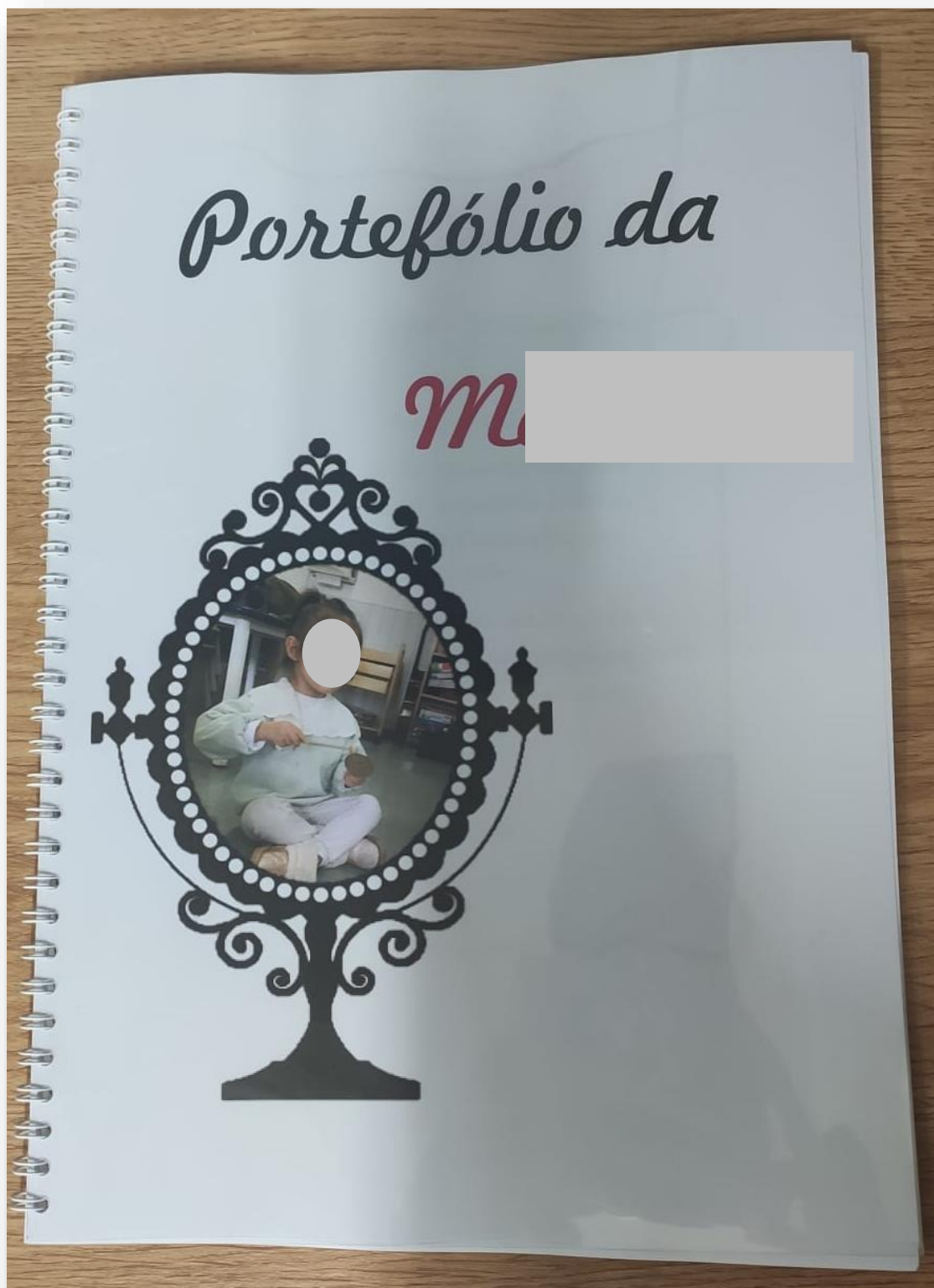
Tabela 2- Quadro das idades das crianças e respetivo percurso na organização socioeducativa. Fonte própria

Criança	Data de nascimento	Percurso da criança na organização socioeducativa (continuidade pedagógica)
A.	25/07/2018	2º Ano com a educadora V.
B.	12/11/2018	2º Ano com a educadora V.

C.	31/12/2018	2º Ano com a educadora V.
CG.	26/09/2018	Frequenta pela primeira vez esta organização socioeducativa
CB.	30/07/2018	Frequenta pela primeira vez uma organização socioeducativa
CS.	20/11/2018	2º Ano com a educadora V.
D.	14/08/2018	2º Ano com a educadora V.
E.	22/08/2018	Frequenta pela primeira vez uma organização socioeducativa
EP.	12/11/2018	2º Ano com a educadora V.
ES.	29/09/2018	2º Ano com a educadora V.
EM.	27/08/2018	2º Ano com a educadora V.
F.	28/10/2018	Frequenta pela primeira vez esta organização socioeducativa
G.	21/02/2019	Frequentava esta organização socioeducativa na creche, com outra educadora
JB.	08/09/2018	2º Ano com a educadora V.
JP.	12/11/2018	2º Ano com a educadora V.
K.	28/01/2019	Frequentava esta organização socioeducativa na creche, com outra educadora
L.	10/08/2018	Frequenta pela primeira vez uma organização socioeducativa
M.	--/01/2019	Frequentava esta organização socioeducativa na creche, com outra educadora
MF.	01/11/2018	2º Ano com a educadora V.
MB.	16/11/2018	2º Ano com a educadora V.
RD.	27/08/2018	Frequenta pela primeira vez esta organização socioeducativa
RR.	04/10/2018	Frequenta pela primeira vez uma organização socioeducativa

S.	27/11/2018	2º Ano com a educadora V.
SA.	22/08/2018	Frequenta pela primeira vez uma organização socioeducativa
T.	07/11/2018	2º Ano com a educadora V.

Anexo C- Portefólio da Criança





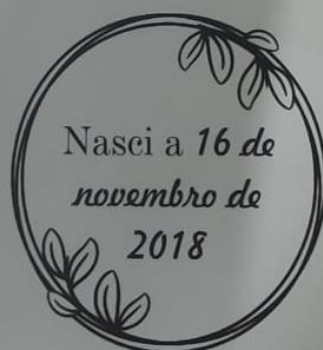
Olá mãe e pai,

A Diana fez um portefólio sobre mim mas não conseguiu todas as informações e fotografias que pretendia.

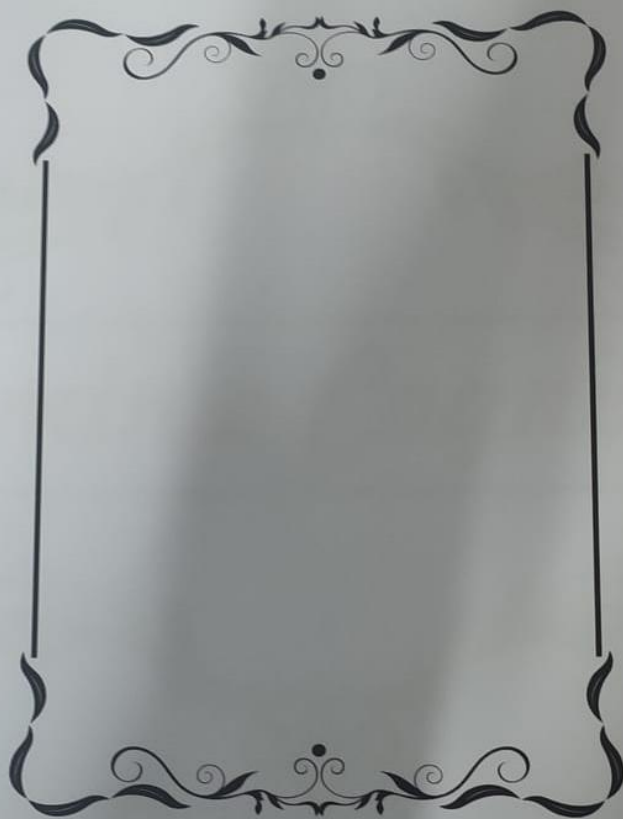
Ela vai precisar da vossa ajuda para preencherem os espaços em branco que estão ao longo deste portefólio.

Obrigada

Quem sou eu...



Aos olhos dos meus pais eu sou...







Embora os livros não sejam um objeto que a M. procura com frequência, ela demonstra satisfação ao contactar com os mesmos, partilhando muitas vezes o mesmo livro com outras crianças.

Interação com as crianças



Inicialmente a M [redacted] tinha dificuldade em interagir com as outras crianças, esperando que as mesmas fossem ter com ela ou, caso contrário, brincava sozinha.

Contudo esse comportamento foi alterando, tendo demonstrado alegria e satisfação ao interagir com outras crianças e vontade de iniciar brincadeiras com as mesmas.



Interação com objetos



A M _____ interage de forma adequada, positiva e entusiástica com os diversos objetos existentes na sala, mostrando um principal interesse ao brincar com a plasticina e os jogos de encaixe.





Autonomia

Como é possível observar nas imagens, a M. _____ é bastante autónoma no que toca aos momentos de arrumação da sala, higiene e alimentação.



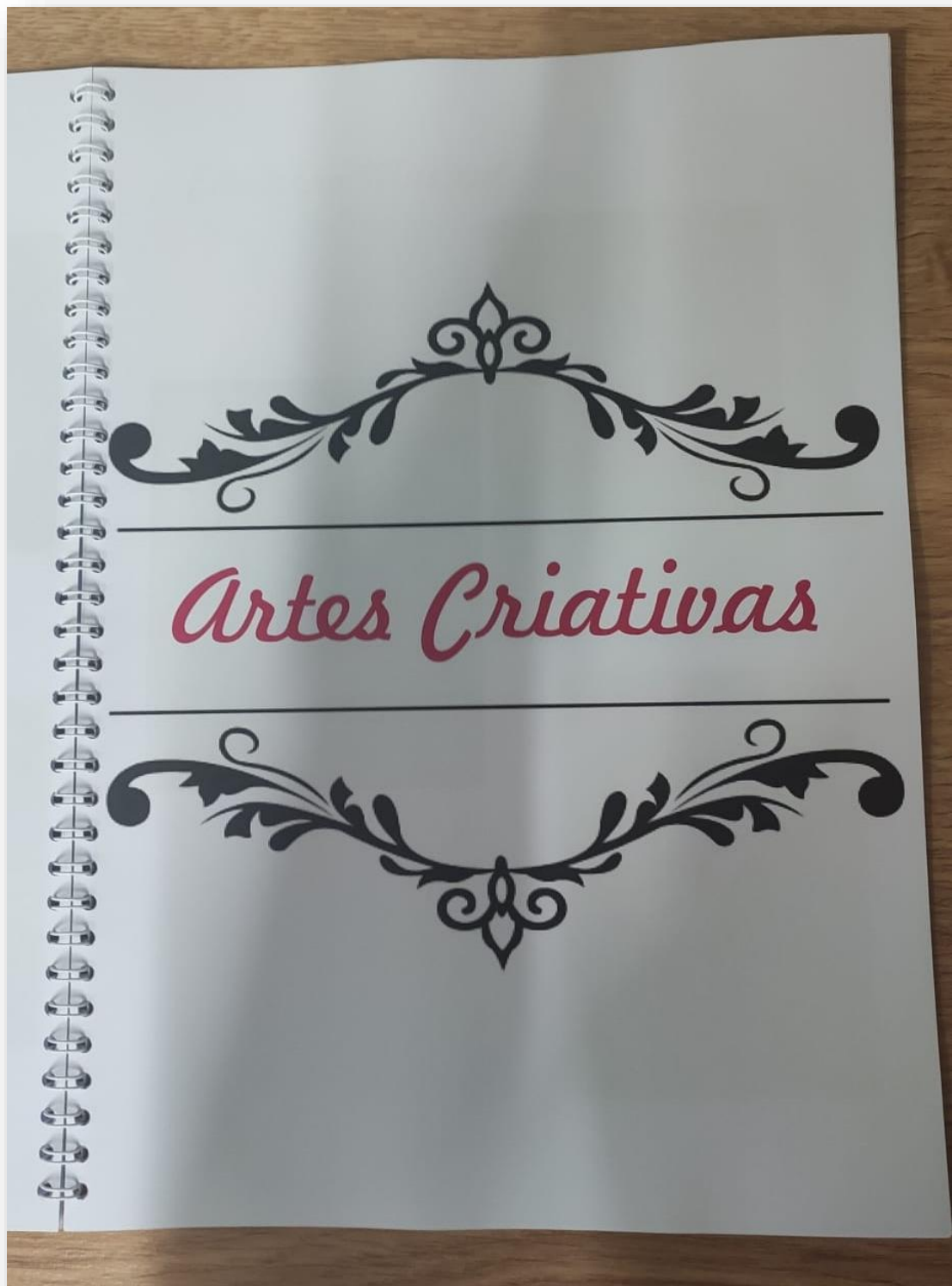


*Domínio Físico e
Saúde*



Educação Física





Educação Musical





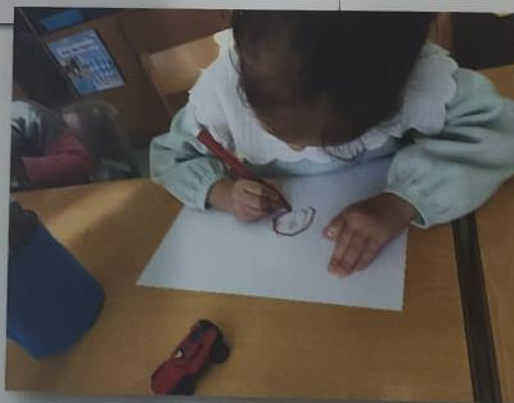
A M [redacted] mostrou muito interesse nas aulas de Educação Musical, estando sempre atenta ao que era feito.



Atividades



A M..... apresenta bastante interesse e entusiasmo em realizar desenhos com significado, isto é, por exemplo a representação da figura humana. Ainda assim, é fundamental evidenciar que, perante os seus desenhos, a M..... demonstra, com alguma dificuldade, a capacidade de falar sobre os vários elementos que nele estão representados.



M ..

*Foi muito bom ver-te crescer nestes
quatro meses.*

*Obrigada por toda a tua partilha e
obrigada também aos teus pais por
terem possibilitado a realização
deste portefólio.*

Que sejas sempre feliz!

Muitos beijinhos,

Diana Fernandes

2021/2022

Anexo D- Roteiro Ético da Investigação

Tabela 3- Roteiro Ético da Investigação

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)	Prática Profissional Supervisionada II
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.”</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças”</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites de confidencialidade.”</p>	<p>Crianças:</p> <p>As crianças não foram informadas diretamente sobre os objetivos da investigação. Contudo, procurei que compreendessem o porquê de me encontrar na organização socioeducativa.</p> <p>Equipa de trabalho:</p> <p>Através de uma conversa informal com a educadora cooperante e com a educadora pedagógica, expus os objetivos da investigação e justifiquei a escolha do tema.</p> <p>Famílias:</p>

	<p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre as famílias”</p>	<p>Não houve nenhuma conversa com os familiares acerca da investigação, contudo, através da carta de apresentação foi referido o trabalho em conjunto com as crianças e o interesse em fazê-lo com as mesmas.</p>
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”</p> <p>“Cuidar da gestão da <i>aproximação</i> e da <i>distância</i> na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.”</p>	<p>Ao participar desta investigação, a privacidade da criança não vai ser ferida nem vai envolver quaisquer riscos, para além dos que possam ocorrer no seu dia-a-dia. Para além de que, nas imagens captadas das crianças, os seus rostos não estarão visíveis e os seus nomes serão escritos apenas com as suas iniciais.</p>

	<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p>	
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo</p>	<p>Desde o início da PPS II, informei a equipa educativa e as famílias que iria assegurar todos os dados referentes à privacidade das crianças, dos adultos e da organização socioeducativa, sendo estes apenas destinados a fins académicos. Desta forma, todos os nomes das crianças e adultos serão mencionados por iniciais e a da organização socioeducativa não será mencionada.</p>

	<p>excepções que ponham em risco a integridade da criança.”</p>	
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p>	<p>Durante o processo de investigação fiz registos de interações de todas as crianças. Sempre que era necessário (exemplo: brincadeiras entre as crianças), optava por não continuar os registos escritos nesses momentos para poder responder aos interesses e necessidades das crianças.</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.”</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo</p>	<p>Crianças:</p> <p>Como já foi referido acima, não informei diretamente as crianças dos objetivos e métodos da minha investigação, contudo esta teve em conta os seus interesses e necessidades.</p> <p>Equipa de trabalho:</p> <p>Através de uma conversa informal com a educadora cooperante e com a educadora pedagógica, expus o</p>

	<p>cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.”</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Garantir a troca de informação entre a instituição e a família.”</p>	<p>interesse em fazer um estudo de caso relativamente às brincadeiras entre crianças de diferentes idades.</p> <p>Famílias:</p> <p>Em relação às famílias, não houve nenhuma conversa com os familiares acerca da investigação, contudo, através da carta de apresentação foi referido o trabalho em conjunto com as crianças e o interesse em fazê-lo com as mesmas.</p>
--	---	--

<p>6. Consentimento informado</p>	<p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Garantir a troca de informação entre a instituição e a família.”</p> <p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p>	<p>Não foi entregue às famílias nenhum consentimento informado, pois esta autorização é dada no início do ano letivo quando os familiares fazem a inscrição dos seus educandos na organização pedagógica. Contudo, foi informado oralmente o trabalho que iria desenvolver a captação de filmagens e/ou registos fotográficos que iria realizar. No que diz respeito aos registos fotográficos, parava de o fazer sempre que as crianças mostravam não estar interessadas no mesmo.</p>
--	--	---

<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.”</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites de confidencialidade.”</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p>	<p>Pretendo devolver os resultados da minha investigação às famílias e à equipa educativa, enviando por <i>email</i> a minha investigação.</p>
--	---	--

<p>8. Possível impacto nas crianças</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p>	<p>Ao longo da minha investigação não tive apenas a observar as crianças a brincar entre elas, procurei também participar nas mesmas respeitando sempre o espaço das crianças.</p> <p>“Quando cheguei fui dizer “bom dia” a todas as crianças que já estavam na sala. O ES. e a A., que estavam na casinha sentados à mesa, convidaram-me a sentar ao pé deles. Sentei-me à mesa e comecei a <i>comer</i>. À medida que as crianças iam chegando, iam-se sentando também à mesa e pegando nos alimentos para <i>comer</i>.</p> <p>O ES. pegou no telefone e disse “pai, vem buscar eu”.” (nota de campo nº21, registo nº47, terça-feira 23 de novembro)</p>
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada numa comunidade e aberta ao mundo.”</p>	<p>Informei os intervenientes da investigação, que esta estava a ser desenvolvida e no final da Prática Profissional Supervisionada pretendo devolver os resultados da minha investigação.</p>

	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p>	
--	--	--

Anexo E- Carta de Apresentação

Olá famílias,

Sou a Diana, aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Vou estagiar na sala do Jogo Dramático entre o mês de outubro e fevereiro. Estarei a acompanhar os/as vossos/as educandos/as durante este período, juntamente com a equipa da sala, onde pretendo participar de forma ativa, para proporcionar diversos momentos de aprendizagem, partindo dos interesses das crianças.



Com estima,
Diana Fernandes

Anexo F- Tabelas categoriais da Investigação

Tabela 4- Tabela categorial da entrevista realizada à educadora cooperante

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Conceção de faz-de-conta	Brincadeira espontânea	Expressão de vivências	“O faz de conta é uma brincadeira espontânea que surge nas crianças por volta dos dois anos e que permite à criança exemplificar situações do seu quotidiano. Através do que observa e vive diariamente a criança vai conseguindo, com cada vez mais eficácia, passar essas mesmas vivências para as suas brincadeiras e interações com os pares”.
	Desenvolvimento das crianças	Desenvolve em diversos aspetos	“A brincadeira de faz-de-conta tem um papel muito importante no desenvolvimento das crianças, na medida em que aprendem muito sobre elas próprias e sobre o mundo à sua volta. Permite-lhes desenvolver a imaginação, a linguagem, resolver conflitos, assim como outras habilidades e competências”.
Papel da equipa educativa	Garantir a organização do espaço e do tempo	Promoção de áreas	“ (...) importante criar áreas na sala que fomentem o faz-de-conta, como a área da casa e do teatro, com materiais variados e estimulantes (...) roupas e adereços que apoiem as intenções e brincadeiras das crianças”.

		Promoção de rotinas	“ (...) organizada com o intuito de promover dinâmicas que estimulem o faz-de-conta e o jogo dramático, com espaço para danças, jogos, histórias e dramatizações”.
Caraterização das brincadeiras	Entre as crianças do grupo	Desorganizadas	“ (...) são ainda um pouco desorganizadas (...) conseguem brincar ao faz-de-conta e que vão dia a dia tendo brincadeiras mais complexas, mas neste momento ainda têm dificuldade em se organizar e focar no que estão a fazer”.
	Entre as crianças de diferentes idades	Dificuldade nas brincadeiras entre pares	“ (...) vão entrando na brincadeira delas acompanhando-as, mas por vezes são chamadas a atenção pelas mais velhas quando começam a desorganizar o espaço ou saem das brincadeiras a pares e passam para brincadeiras mais individuais (...) ”
Brincadeiras faz-de-conta entre crianças de diferentes idades	Importância	Desenvolvem várias competências	“ (...) Para além de cooperarem entre si e de se entreajudarem existe também uma partilha de conhecimentos e comportamentos, um melhoramento das habilidades sociais e uma maior sensibilidade e sentido de responsabilidade das crianças mais velhas para com as mais novas”.
Brincadeiras entre crianças do grupo	Crianças mais novas	Brincadeiras simples	“ (...) a linguagem ainda é emergente e têm dificuldade em se concentrar e

vs brincadeiras dos grupos de crianças das outras salas			focar no que estão a fazer durante um tempo considerável (...)”
	Crianças mais velhas	Brincadeiras mais complexas	“ (...) conseguem focar-se e desenvolver brincadeiras por mais tempo, a linguagem é mais perceptível e consistente e consegue resolver com facilidade alguns conflitos entre si”.
Tipos de brincadeiras de faz-de-conta	Área da casa	Situações do seu quotidiano	“ (...) procuram brincadeiras em que representam situações do seu quotidiano, que vivenciam tanto no contexto escolar como familiar, como por exemplo “lavar a loiça”, “dar comida aos bebés”, “ir às compras”, “preparar a mesa”, “fazer uma refeição com os amigos” ”.
	Área do teatro	Disfarces	“ (...) procuram disfarçar-se maioritariamente de super-heróis, princesas, entre outras personagens da ficção, dos desenhos animados e de histórias”.

Tabela 5- Tabela categorial dos registos de observação

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Jogo Simbólico	Brincadeiras com alimentos		“Quando cheguei fui dizer “bom dia” a todas as crianças que já	3x

		<p>3 anos</p>	<p>estavam na sala. O ES. e a A., que estavam na casinha sentados à mesa, convidaram-me a sentar ao pé deles. Sentei-me à mesa e comecei a comer. À medida que as crianças iam chegando, iam-se sentando também à mesa e pegando nos alimentos para comer.</p> <p>O ES. pegou no telefone e disse “pai, vem buscar eu”. (Nota de campo nº21, registo nº47, terça-feira, 23 de novembro)</p>	
		<p>3 anos</p>	<p>“Quando cheguei à sala, o RD. agarrou na minha mão, puxou-me para a área da casinha e deu-me um copo. O L. juntou-se a nós, mas como a MB., estava sozinha nos jogos de chão ele foi buscá-la para vir brincar connosco na área da casinha. Ele puxou um banco e disse à MB. para se sentar começando de seguida a servir comida.</p> <p>L.- toma é pão com manteiga e chá Eu- está muito bom, obrigada.” (Nota de campo nº29, registo nº59, segunda-feira, 13 de dezembro)</p>	

		3 anos	<p>“Fomos brincar para o parque, o ES. sentou-se nas escadas que dão acesso ao escorrega e perguntou: “quem é que quer gelados?”, o JB. foi ter com eles e disse “eu quero”. O ES. virou-se, fingindo que estava a preparar o gelado e com a mão vazia deu-lhe o gelado.” (Nota de campo nº6, registo nº15, terça-feira, 26 de outubro)</p>	
	Brincadeiras de tarefas de casa	3 anos	<p>“Estava na hora de começar a arrumar, dirigi-me à área da casinha para arrumar com o grupo os brinquedos. C.- espera Diana Ela estava com o cobertor de tapar os bonecos em cima da mesa e com o ferro, a “engomar” o cobertor. Eu- o que estás a fazer? C.- estou a passar a ferro”. (Nota de campo nº27, registo nº57, terça-feira, 7 de dezembro)</p>	1x
	Brincadeiras com objetos do quotidiano	3 anos	<p>“Na área da casinha, a EM. estava com o telemóvel e veio ter comigo. Ela agarrou-se a mim e apontou o telemóvel para as duas, carregou no botão e fingiu que tirou uma fotografia. Eu- ficámos bem?</p>	2x

		3 anos	<p>EM.- sim.</p> <p>A EM. riu-se”. (Nota de campo nº31, registo nº61, sexta-feira, 17 de dezembro)</p> <p>“O K. foi buscar o secador e foi ter com o M. apontando-lhe o secador.</p> <p>K.- “vvvvv” (imita o som do secador)</p> <p>O M. ri-se e começa a correr, enquanto o K. continua com o secador a correr atrás dele imitando o som.</p> <p>M.- agora sou eu.</p> <p>Invertem os papéis e passa a ser o M. a tentar secar o cabelo ao K. ao mesmo tempo que ele foge pela sala”. (Nota de campo nº38, registo nº72, segunda-feira, 17 de janeiro)</p>	
	Brincadeiras imitando elementos da família	4-6 anos	<p>“Na área da casinha, a DA. da sala das expressões prepara a comida e serve-a na mesa. A DA. coloca os pratos fingindo que têm comida.</p> <p>DA.- filho anda para a mesa.</p> <p>O RO. vai sentar-se à mesa para comer.</p> <p>Quando terminam de comer, a DI. vai preparar a cama para se deitar.</p> <p>DA.- agora está na hora de irem dormir.</p>	1x

			RO.- está bem mãe, até amanhã”. (Nota de campo nº48, registo nº87, sexta-feira, 4 de fevereiro)	
	Criação simbólica	3 anos	<p>“A EM., a CS. e a S. quiseram ir para a área dos jogos de mesa para brincarem com a plasticina. A EM. começa a enrolar a plasticina e começa a colocar no pulso. A CS. imita-a.</p> <p>CS.- Diana gostas da minha pulseira?</p> <p>EM.- e da minha gostas?</p> <p>Eu- uau, estão muito giras essas pulseiras.</p> <p>S.- Diana eu também quero uma, podes-me ajudar a fazer?</p> <p>Ajudei a S. a fazer uma pulseira para ela”. (Nota de campo nº45, registo nº84, segunda-feira, 31 de janeiro)</p>	1x
Jogo Dramático	Representar objetos	4-6 anos	<p>“No seguimento da atividade dos dados, a educadora deu a oportunidades às crianças de escolherem ir para o teatro, levar os dados e a partir dos dados e do que calhava depois de os lançarem realizarem um teatro. As crianças da Sala Intelectual quiseram ir para o teatro. A educadora fez de narrador e as crianças iam</p>	1x

			representando o que tinha saído nos dados. Nos dados saíram as imagens de uma bicicleta, de um carro, lábios e de uma bola. A criança que saiu a bicicleta fingiu que estava a andar de bicicleta, do carro que estava a andar de carro e disse “é um carro azul”, a que saiu os lábios ela mandava beijos e o da bola fingia que estava a chutar”. (Nota de campo nº10, registo nº26, quarta-feira, 3 de novembro)	
	Representar profissões	3 anos	“No parque, a CS. estava em cima de uma espécie de iglo de plástico e a gritar: “o chão é lava, o chão é lava”, a MF. e a B. começaram a correr para cima desse iglo, de forma a não pisarem o chão. De seguida, foi a MF. a gritar “o chão é lava, o chão é lava” e voltaram a correr. Depois, voltou a CS. a dizer que o chão era lava e a MF. fingiu que era uma bombeira, que tinha uma mangueira e fez “shhh, shhh” (som da água a sair da mangueira), como se estivesse a apagar”. (Nota de campo nº21, registo nº48, terça-feira, 23 de novembro)	4x

		3 anos	<p>“O JB. pegou numa cadeira e colocou-a virada para o palco e colocou outra atrás. O F. viu e foi ter com ele.</p> <p>JB.- podes-te sentar aqui, eu vou à frente.</p> <p>O JB. sentou-se e o F. também.</p> <p>L.- eu também quero ir no comboio.</p> <p>O L. puxou uma cadeira e colocou-a atrás da do F.</p> <p>JB.- já estamos todos? O comboio vai andar. “Pipiii” “ (Nota de campo nº 38, registo nº73, segunda-feira, 7 de janeiro)</p>	
		3 anos	<p>“Durante a brincadeira livre, em que o grupo de crianças escolhe para que área ia brincar, o RD. senta-se na mesa da área da descoberta abre o computador portátil de brincar que está em cima da mesa e vai buscar os auscultadores da área do teatro e coloca-os de seguida nos ouvidos.</p> <p>O RD. começa a falar para o computador (não se percebendo o que está a dizer), carrega nas teclas do computador e coloca a mão em cima do rato, como se tivesse a</p>	

		3 anos	<p>trabalhar ou a ter uma reunião com alguém”. (Nota de campo nº39, registo nº74, terça-feira, 18 de janeiro)</p> <p>“No momento da escolha, algumas crianças foram sentar-se no tapete da área da biblioteca.</p> <p>O EP. foi à área do teatro buscar uma guitarra, puxou uma cadeira e colocou-a à frente do grupo de crianças que estava sentada no tapete. Sentou-se na cadeira e começou a tocar a guitarra como se tivesse a fazer um concerto. As crianças aplaudiram”. (Nota de campo nº43, registo nº80, terça-feira, 25 de janeiro)</p>	
--	--	--------	--	--

	Apresentação de um teatro	4-6 anos	<p>“A JO. da sala intelectual e a MA. da sala das expressões chamaram-me e pediram que me sentasse à frente do palco da área do teatro.</p> <p>JO.- Diana senta-te para nós te apresentarmos um teatro.</p> <p>Sentei-me no chão e elas apresentaram-me o teatro da princesa e da bailarina, que, depois do grupo arrumar e se sentar no tapete, elas quiseram-lhes apresentar o teatro”. (Nota de campo nº36, registo nº69, quarta-feira, 12 de janeiro)</p>	
		4-6 anos	<p>“Da parte da manhã, o DI., a J. e o MI. da sala intelectual quiseram ir para a área do teatro e pediram que lhes desse os dedoches e o fantocheiro. Sem qualquer ajuda ensaiaram uma história inventada por eles, com as personagens dos dedoches que eles escolheram.</p> <p>DI.- depois podemos mostrar o que tivemos a ensaiar?</p> <p>Eu- sim, no final mostram-nos.</p> <p>Antes das crianças das outras salas voltarem para a sua sala de</p>	2x

			referência, sentámo-nos todos no chão, de frente para o palco e as três crianças da sala intelectual apresentaram o teatro. No fim todos se apresentaram dizendo o seu nome e que personagem estavam a fazer”. (Nota de campo nº46, registo nº85, terça-feira, 1 de fevereiro)	
	Representar super-heróis	3 anos	<p>“No momento da escolha, o JB. e o L. escolheram ir para a área do teatro. O JB. colocou a máscara do homem aranha e o L. colocou a do Batman. Os dois correm pela sala e lutam.</p> <p>JB.- eu sou o mais forte</p> <p>L.- corre homem aranha, eu vou apanhar-te</p> <p>Continuam a lutar”. (Nota de campo nº47, registo nº86, quarta-feira, 2 de fevereiro)</p> <p>“A EM., o M. e o K. estavam a correr pela sala. A EM. corria e o M. e o K. iam atrás dela.</p> <p>Para se esconder a EM. foi deitar-se na cama que está na área da casinha, os dois viram-na e foram a correr atrás dela e fizeram “pchee” e esticaram as mãos como</p>	2x
		3 anos		

			<p>se tivessem a lançar super poderes.</p> <p>A EM. grita e levanta-se tentando confrontá-los.</p> <p>M.- não me vais atacar, eu sou o homem aranha.</p> <p>Ele estica as mãos e lança as teias.</p> <p>A EM. corre para fugir”. (Nota de campo nº51, registo nº90, sexta-feira, 11 de fevereiro)</p>	
--	--	--	---	--

Anexo G- Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante

- Esta entrevista tem como objetivos (i) compreender as concepções da educadora cooperante sobre as brincadeiras do faz de conta; (ii) compreender as concepções da educadora cooperante sobre o seu papel nas brincadeiras do faz de conta e (iii) perceber a importância da promoção dessas mesmas brincadeiras entre crianças de diferentes idades.
- Serão garantidos a confidencialidade e o anonimato dos dados.

1- Na sua visão, o que é o faz de conta e qual o seu papel?

O faz de conta é uma brincadeira espontânea que surge nas crianças por volta dos dois anos e que permite à criança exemplificar situações do seu quotidiano. Através do que observa e vive diariamente a criança vai conseguindo, com cada vez mais eficácia, passar essas mesmas vivências para as suas brincadeiras e interações com os pares. A brincadeira de faz-de-conta tem um papel muito importante no desenvolvimento das crianças, na medida em que aprendem muito sobre elas próprias e sobre o mundo à sua volta. Permite-lhes desenvolver a imaginação, a linguagem, resolver conflitos, assim como outras habilidades e competências.

2- Qual considera ser o papel da equipa educativa numa sala dedicada ao jogo dramático?

O papel da equipa educativa é bastante importante, sobretudo na organização do espaço e do tempo, com fim de promover áreas e rotinas dedicadas ao jogo dramático. É assim importante criar áreas na sala que fomentem o faz-de-conta, como a área da casa e do teatro, com materiais variados e estimulantes, nomeadamente roupas e adereços que apoiem as intenções e brincadeiras das crianças. A rotina deve ser também organizada

com o intuito de promover dinâmicas que estimulem o faz-de-conta e o jogo dramático, com espaço para danças, jogos, histórias e dramatizações.

A equipa deve estar sempre atenta e deve observar as brincadeiras das crianças, para posteriormente analisar e avaliar a sua ação neste sentido, melhorando-a sempre que possível.

3- Como caracteriza as brincadeiras entre as crianças do grupo? E como caracteriza as brincadeiras que estabelecem com as crianças das outras salas?

As brincadeiras entre as crianças do grupo, são ainda um pouco desorganizadas, tendo em conta a sua idade. Verifica-se que conseguem brincar ao faz-de-conta e que vão dia a dia tendo brincadeiras mais complexas, mas neste momento ainda têm dificuldade em se organizar e focar no que estão a fazer. Quando brincam com crianças das outras salas e por isso mais velhas, vão entrando na brincadeira delas acompanhando-as, mas por vezes são chamadas a atenção pelas mais velhas quando começam a desorganizar o espaço ou saem das brincadeiras a pares e passam para brincadeiras mais individuais, o que ainda acontece com regularidade.

4- Qual a sua visão sobre as brincadeiras de faz-de-conta entre crianças de diferentes idades?

Considero que é importante as brincadeiras entre crianças de diferentes faixas etárias porque permite-lhes desenvolver variadas competências umas com as outras. Para além de cooperarem entre si e de se entretajudarem existe também uma partilha de conhecimentos e comportamentos, um melhoramento das habilidades sociais e uma maior sensibilidade e sentido de responsabilidade das crianças mais velhas para com as mais novas.

5- Considera que os tipos de brincadeiras entre as crianças do grupo diferem das brincadeiras dos grupos de crianças das outras salas?

Sim diferem, no sentido em que as crianças mais novas ainda tem brincadeiras mais simples, a linguagem ainda é emergente e têm dificuldade em se concentrar e focar no que estão a fazer durante um tempo considerável, pois rapidamente mudam o foco e os interesses. Já as crianças das outras salas, talvez por serem mais velhas e por estarem noutra nível de desenvolvimento já revelam brincadeiras mais complexas de interação com os pares, conseguem focar-se e desenvolver brincadeiras por mais tempo, a linguagem é mais perceptível e consistente e consegue resolver com facilidade alguns conflitos entre si.

6- Sendo a educadora da sala do jogo dramático, que tipos de brincadeiras de faz-de-conta é que observa nas crianças desta e das outras salas?

As brincadeiras de faz-de-conta ocorrem maioritariamente na área da casa e na área do teatro. Quer as crianças desta sala quer as das outras salas procuram brincadeiras em que representam situações do seu quotidiano, que vivenciam tanto no contexto escolar como familiar, como por exemplo “lavar a loiça”, “dar comida aos bebés”, “ir às compras”, “preparar a mesa”, “fazer uma refeição com os amigos”. Na área do teatro procuram disfarçar-se maioritariamente de super-heróis, princesas, entre outras personagens da ficção, dos desenhos animados e de histórias.