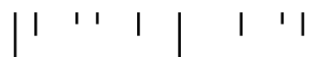


*PODEMOS SER O QUE QUISERMOS -  
BRINCAR AO FAZ DE CONTA COMO  
EXPRESSÃO DAS CULTURAS INFANTIS NO  
JARDIM DE INFÂNCIA*

Mariana Sofia Pereira Batista

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

2024-2025



*PODEMOS SER O QUE QUISERMOS -  
BRINCAR AO FAZ DE CONTA COMO  
EXPRESSION DAS CULTURAS INFANTIS NO  
JARDIM DE INFÂNCIA*

Mariana Sofia Pereira Batista

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

Orientadora: Prof. Doutora Catarina Tomás

Júri

Presidente: Prof. Especialista Ana Simões  
Arguente: Prof. Doutora Gabriela Trevisan  
Orientadora: Prof. Doutora Catarina Tomás

2024-2025

| ' ' | | ' ' |



A alteração da lógica formal não significa que as crianças tenham um pensamento ilógico. Pelo contrário, esta alteração, estando patente na organização discursiva das culturas da infância (especialmente no que respeita ao jogo simbólico), é coexistente com uma organização lógica formal do discurso, que permite que a criança simultaneamente “navegue entre dois mundos” – o real e o imaginário – explorando as suas contradições e possibilidades (Sarmiento, 2003, p. 61).

## **AGRADECIMENTOS**

É com muita dedicação, trabalho árduo e o apoio incansável de tantas pessoas especiais que, com orgulho, chego ao fim desta etapa. Este trabalho enche-me o coração e não posso deixar de agradecer a quem esteve ao meu lado em cada fase, dando-me força para continuar e nunca desistir. Por isso um Obrigada que nem cabe no peito....

... a vocês mãe e pai que acompanharam de perto cada momento deste percurso. Agradeço todo o apoio, ajuda, força, preocupação, conselhos e, acima de tudo, o orgulho que sempre me transmitiram. Obrigada!

... a ti mana, que mesmo longe me ajudaste sempre que pedi e que tiveste a paciência toda do mundo, para ler cada palavra deste trabalho e dares-me a tua opinião. Obrigada!

... a ti Francisco, por estares sempre lá para mim. Por ouvires com atenção cada pormenor do meu dia, por me dares força para nunca desistir, por acreditares em mim mesmo quando eu não acreditava, e por me mostrares que sou capaz. Obrigada!

... a vocês Família, por me darem força para continuar. Por me ajudarem em tudo o que eu pedia. Por se preocuparem comigo. Obrigada!

... a ti Ana, por te preocupares sempre comigo. Por querereres sempre o melhor para mim. Por me mandares mensagem só para saberes se estou bem. Por me ouvires sempre e aconselhares, como só tu sabes. Por leres este trabalho com tanta dedicação. Obrigada!

... a vocês Rochinha e Bárbara, minhas companheiras de estágios e amigas para a vida, por caminharem comigo nestas montanhas-russas de emoções. Por me apoiarem e ajudarem neste caminho que nem sempre foi fácil. Mas no final conseguimos. Obrigada!

... a vocês Mel, Marta, Ju, André e Patrícia, amigos de ESELx, amigos para sempre, que mesmo estando em cursos ou organizações socioeducativas diferentes, fizeram com que estes anos fossem os melhores. Obrigada!

... a si professora Catarina, por me ouvir, apoiar, compreender, aconselhar e ajudar a acreditar em mim, mesmo quando eu própria duvidava. Por me ajudar a ser a melhor versão, enquanto profissional e pessoa. Obrigada!

... a si Tânia, por nestes dois anos me mostrar que sou capaz, ajudando-me a ultrapassar esta etapa, que no início parecia impossível. Por ouvir cada palavra que dizia com atenção e me mostrar o lado bom das coisas. Obrigada!

... a vocês Maria e Célia, educadoras incríveis que tive o privilégio de contactar nestes dois estágios, por acreditarem em mim desde o momento em que pisei as organizações socioeducativas. Por me receberem de braços abertos nas salas. Por me aconselharem e apoiarem em cada fase destas etapas. Obrigada!

... a vocês famílias, por me acolherem na vida das vossas crianças. Por colaborarem, ouvirem e acompanharem o meu percurso com os vossos filhos. Obrigada!

... a vocês crianças com quem contactem durante todos os estágios - os verdadeiros protagonistas desta caminhada - por me deixarem fazer parte de um pouco da vossa infância. Por me mostrarem que este amor pela profissão é real e cresce todos os dias. Obrigada!

... a mim, que lutei, dediquei-me, chorei, ri, desesperei, conquistei e alcancei, muitas das batalhas que esta etapa foi. Uma montanha-russa de emoções. Obrigada por acreditares em ti e nunca desistires mesmo quando não era fácil!

## RESUMO

O presente relatório, elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, descreve a minha prática educativa e pedagógica desenvolvida entre 30 de setembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025, evidenciando o trabalho reflexivo e investigativo realizado. A prática teve lugar num Jardim de Infância de organização socioeducativa pública, com um grupo de 20 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade e uma equipa educativa.

O documento inicia-se com a caracterização do contexto socioeducativo, seguindo-se as intencionalidades pedagógicas que orientaram a intervenção. Posteriormente, apresenta-se a problemática de investigação intitulada «As brincadeiras que as crianças realizam na área do faz-de-conta», com os seguintes objetivos: (i) identificar as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças nesta área numa sala de JI; (ii) analisar as inter-relações estabelecidas nas brincadeiras de faz-de-conta; (iii) compreender as conceções da equipa educativa sobre essas brincadeiras e a sua articulação com a prática pedagógica. Após a explicitação da problemática e dos objetivos, apresenta-se o enquadramento teórico da investigação, sustentado pelas Ciências da Educação, com especial destaque para os contributos da Pedagogia e da Sociologia da Infância, seguido da metodologia delineada.

Metodologicamente, o estudo assume a forma de um estudo de caso de natureza qualitativa, recorrendo às seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: (i) observação participante e não participante; (ii) entrevistas semiestruturadas e entrevistas de grupo focal; (iii) análise documental; (iv) análise de mapas, gráficos e tabelas; (v) registos fotográficos e videográficos; e (vi) conversas informais. De seguida, apresentam-se os dados e a respetiva análise, realizada através de um processo de triangulação.

Em síntese, os resultados salientam a relevância atribuída às brincadeiras de faz-de-conta, com destaque para representações de vivências quotidianas, profissões, universos de fantasia e criação de personagens não humanas. Estas brincadeiras organizam-se predominantemente em pequenos grupos ou por género, cabendo ao adulto um papel essencialmente observador, intervindo apenas quando solicitado pelas crianças. **Palavras-chave:** Brincadeiras das crianças; Faz-de-conta; Brincar; Inter-relações; Culturas infantis; Jardim de infância.

## **ABSTRACT**

The present report, prepared within the scope of the curricular unit Supervised Professional Practice II, describes my educational and pedagogical practice carried out between 30 September 2024 and 24 January 2025, highlighting the reflective and investigative work undertaken. The practice took place in a publicly funded socio-educational kindergarten, with a group of twenty children aged three to six years and an educational team.

The document opens with a characterisation of the socio-educational context, followed by the pedagogical intentions that guided the intervention. It then presents the research problem, entitled “Children’s Play in the Pretend-Play Area,” which pursues three objectives: (i) to identify the play activities undertaken by the children in this area of a kindergarten classroom; (ii) to analyse the inter-relations that emerge during pretend play; and (iii) to understand the educational team’s conceptions of such play and its relationship to pedagogical practice. After outlining the problem and objectives, the report sets out the theoretical framework underpinning the study—grounded in the Educational Sciences, with particular emphasis on contributions from Pedagogy and the Sociology of Childhood—followed by the methodological design.

Methodologically, the study adopts a qualitative case-study approach, drawing on the following data-collection techniques and instruments: (i) participant and non-participant observation; (ii) semi-structured interviews and focus-group interviews; (iii) document analysis; (iv) analysis of maps, graphs and tables; (v) photographic and video records; and (vi) informal conversations. The data and their analysis, conducted through triangulation, are then presented.

In summary, the results highlight the importance attributed to pretend play, with emphasis on representations of everyday experiences, professions, fantasy worlds, and the creation of non-human characters. These play activities are predominantly organized in small groups or by gender, with the adult assuming a primarily observational role, intervening only when requested by the children.

**Keywords:** Children’s play; Pretend play; Play; Inter-relations; Children peer cultures; Kindergarten

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO .....	1
2. <i>VAMOS CONHECER?</i> - CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA ....	4
2.1. <i>O que vejo quando olho em volta?</i> – O Meio Envolvente .....	5
2.2. <i>Onde estou?</i> – Contexto Socioeducativo .....	6
2.3. <i>A quem recorrer?</i> – Equipa Educativa .....	7
2.4. <i>Eu e os meus amigos</i> – Caracterização do Grupo de Crianças .....	9
2.5. <i>As nossas famílias</i> – Contexto familiar.....	13
2.6. <i>O espaço e o tempo!</i> – Ambiente Educativo .....	15
2.6.1. O espaço!.....	15
2.6.2. O tempo! .....	19
2.6.2.1. <i>Um dia-tipo</i> .....	19
3. <i>CHEGUEI E AGORA O QUE É QUE FAÇO?</i> - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	24
3.1. Intenções gerais para a minha ação pedagógica .....	25
3.1.1. <i>Reconhecer as vozes das crianças</i> – Intenções para com as crianças .....	25
3.1.2. <i>Colaborar com a equipa educativa</i> – Intenções para com a equipa educativa .....	26
3.1.3. <i>Colaboração com as famílias</i> – Intenções para com as famílias .....	27
3.1.4. <i>Reconhecer as vozes do exterior</i> – Intenções para com a comunidade.....	28
3.2. Avaliação da prática pedagógica .....	28
4. <i>O QUE QUERO INVESTIGAR?</i> - INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	31
4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática .....	32
4.2. <i>Culturas Infantis, Brincar ao Faz de Conta e Práticas Pedagógicas</i> - Enquadramento teórico-conceitual .....	33
4.2.1. Culturas da Infância.....	33
4.2.2. O direito ao brincar e a sua valorização na infância .....	37
4.2.3. Conceito de <i>brincadeiras de faz de conta</i> .....	39
4.2.4. Relação entre as <i>brincadeiras de faz de conta</i> e as práticas pedagógicas numa sala de JI .....	42

4.3. Roteiro Metodológico e Ético .....	45
5. QUE CONCLUSÕES TOMEI! – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	50
5.1. Estado da Arte .....	51
5.2. Análise dos Resultados.....	54
5.2.1. <i>Quero brincar aqui hoje!</i> – As áreas de maior interesse das crianças .....	55
5.2.2. <i>O que é brincar?</i> – Perspetivas sobre o brincar dos 3 aos 6 anos.....	57
5.2.3. O que é brincar ao faz de conta? – Importância da inserção de espaços de brincadeira de faz de conta no JI.....	59
5.2.4. <i>Olha, eu sou uma princesa! E eu um cozinheiro!</i> – Conceções das escolhas ao brincar na área do faz de conta .....	60
5.2.5. <i>Eu quero brincar contigo!</i> – As inter-relações entre pares estabelecidas com a brincadeira na área do faz de conta.....	64
5.2.6. Estás a brincar ao quê? – O papel da equipa educativa na promoção das brincadeiras na área do faz de conta .....	66
6. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	70
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	78
ANEXOS .....	87
ANEXO A – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DAS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS.....	88
ANEXO B – SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO PAI E DA MÃE, NÍVEL DE ESCOLARIDADE, POSIÇÃO NA FRATRIA, NACIONALIDADE E BENEFICIÁRIOS DE ASE .....	91
ANEXO C – GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE.....	95
ANEXO D – GUIÃO DA ENTREVISTA DOS GRUPOS FOCAIS .....	98
ANEXO E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE.....	100
ANEXO F – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS GRUPOS FUCAIS .....	108
ANEXO G – REGISTO FOTOGRÁFICO DO MAPA DE ATIVIDADES.....	126
ANEXO H – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DAS TABELAS INDIVIDUAIS DAS ÁREAS PREFERIDAS DO GRUPO DE CRIANÇAS .....	128
ANEXO I – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DO GRÁFICO DE BARRAS DAS ÁREAS PREFERIDAS DO GRUPO DE CRIANÇAS .....	131
ANEXO J – TABELA CATEGORIAL DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE.....	133
ANEXO K – TABELA CATEGORIAL DA ENTREVISTA DOS GRUPOS FUCAIS .....	144

ANEXO L – TABELA CATEGORIAL DAS NOTAS DE CAMPO.....	154
ANEXO M – ROTEIRO ÉTICO E METODOLÓGICO.....	184
ANEXO N – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	197
ANEXO O – CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A AUTORIZAÇÃO DE REGISTOS FOTOGRÁFICOS .....	199
ANEXO P – PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A AUTORIZAÇÃO DA REALIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA.....	201
ANEXO Q – PORTEFÓLIO DA CRIANÇA .....	203
ANEXO R – TABELA DO ESTADO DA ARTE .....	272

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 – O espaço da Sala.....	18
Figura 2 – Quantidade de relatórios do corpus por ano .....	52
Figura 3 – Número total de crianças por grupo, nos relatórios do corpus.....	53
Figura 4 – Número total de crianças do grupo por faixa etária, nos relatórios do corpus...	53

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 – Caracterização do grupo em função da idade e do percurso institucional....10

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Agrupamento de Escolas

AO – Assistente Operacional

ASE – Ação Social Escolar

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

CESE – Curso de Estudos Superiores Especializados

EC – Educadora Cooperante

EI – Educadora de Infância

ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa

FUC – Ficha da Unidade Curricular

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

NE – Necessidades Educativas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

OS(s) – Organização(ções) Socioeducativa(s)

PAA – Plano Anual de Atividades

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PE – Projeto Educativo

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PPSI – Prática Profissional Supervisionada (Módulo I)

PPSII – Prática Profissional Supervisionada (Módulo II)

UC – Unidade Curricular

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

# 1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Este relatório foi realizado durante e após o meu estágio de 30 de setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025, num Jardim de Infância (JI) de Organização Socioeducativa (OS) pública, com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, uma educadora de infância (EI) e uma assistente operacional (AO). Esta intervenção educativa e pedagógica teve como objetivo a aquisição de “competências de análise e diagnóstico, planeamento, intervenção e avaliação, em corresponsabilidade com os educadores cooperantes, que garantam a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (FUC, 2023/24, p. 4).

De forma a orientar a leitura do presente relatório, apresento de seguida a estrutura do mesmo, explicando a organização dos capítulos e subcapítulos que contém. O primeiro capítulo destina-se à presente “Introdução”, de seguida procedemos ao capítulo- “*Vamos conhecer?* - Caracterização de uma ação educativa contextualizada”, que evidencia o contexto socioeducativo em que ocorreu a minha PPSII contemplando uma caracterização do: (i) Meio Envolvente; (ii) Contexto Socioeducativo; (iii) Equipa Educativa; (iv) Caracterização do Grupo de Crianças; (v) Contexto Familiar; e (vi) Ambiente Educativo. No que concerne ao terceiro capítulo, o mesmo intitula-se: “*Cheguei e agora o que é que faço?* - Análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância”, que contempla as intenções gerais para a minha ação pedagógica, para com as crianças, equipa educativa, famílias e comunidade, assim como contém um capítulo destinado à avaliação dessas mesmas intenções, tendo em conta o contexto socioeducativo anteriormente referido.

O quarto capítulo destina-se à investigação realizada no contexto da PPSII, intitulado “*O que quero investigar?* – Investigação em Jardim de Infância”, que é iniciado com o subcapítulo da identificação e fundamentação da problemática em estudo “As brincadeiras que as crianças realizam na área do faz de conta”, com os seguintes objetivos: (i) Identificar as brincadeiras das crianças na área do faz de conta numa sala de JI; (ii) Analisar as inter-relações nas brincadeiras de faz de conta; (iii) Identificar as conceções da equipa educativa sobre as brincadeiras das crianças de faz de conta e a sua relação com a prática educativa. No segundo subcapítulo é apresentado um enquadramento teórico do

tema, dividido em três tópicos: (i) Culturas da Infância; (ii) o direito ao brincar e a sua valorização na infância; (iii) Conceito de brincadeiras de faz de conta; e (iv) Relação entre as brincadeiras de faz de conta e as práticas pedagógicas numa sala de JI, que sustentam o tema da investigação, com fundamentação teórica de vários autores. Por fim, o último subcapítulo deste quarto capítulo destina-se ao roteiro metodológico e ético, que apresenta o método, a natureza da investigação, as técnicas e os instrumentos de dados, o tipo de análise de dados realizada, os princípios éticos adotados e consequentemente a tabela do roteiro ético, que teve em conta os princípios éticos e deontológicos, apresentados por Tomás (2011), assim como a Carta de Princípios dos associados da APEI (2011), referentes ao carácter ético pessoal e profissional.

O quinto capítulo destina-se à apresentação e discussão dos dados analisados, de seu nome “*Que conclusões tomei!* – Apresentação e discussão dos dados”, que se divide em dois subcapítulos, o primeiro destinado ao Estado da Arte, onde é apresentada uma análise das produções académicas realizadas no âmbito da PPSII, pelos estudantes da ESELx, relativamente às brincadeiras de faz de conta. De seguida, segue-se o subcapítulo da análise dos resultados, tendo em conta as entrevistas realizadas à educadora cooperante e às crianças da sala, bem como os registos de observação, através de notas de campo, gráfico e tabelas das áreas preferidas das crianças e mapa de atividades mensal. Para uma leitura organizada dos resultados, houve uma separação dos mesmos por temas, sendo eles: (i) As áreas de maior interesse das crianças no contexto lúdico; (ii) Perspetivas sobre o brincar dos 3 aos 6 anos; (iii) Importância da inserção de espaços de brincadeira de faz de conta no JI; (iv) Concepções das escolhas ao brincar na área do faz de conta; (v) As inter-relações entre pares estabelecidas com a brincadeira na área do faz de conta; e (vi) O papel da equipa educativa na promoção das brincadeiras na área do faz de conta.

Por fim, de forma a estabelecer uma reflexão sobre a prática vivenciada, apresento a “Construção da Profissionalidade”, assim como as “Considerações finais” do relatório. Ademais, o presente relatório finaliza com as “Referências” utilizadas ao longo do mesmo, assim como os “Anexos”.

2. *VAMOS CONHECER?* -  
CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO  
EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| | ' ' | | ' ' |

Cada contexto socioeducativo é singular e constitui um elemento determinante na construção da prática educativa. Assim, ao iniciar a minha intervenção e investigação no contexto específico que me acolheu durante a Prática Profissional Supervisionada II, torna-se fundamental proceder à sua caracterização nos planos espacial, temporal, organizacional e sociocultural. Neste enquadramento, o presente capítulo tem como objetivo desenvolver uma caracterização reflexiva do meio envolvente da Organização Socioeducativa, da sua estrutura organizacional, da equipa pedagógica, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das respetivas famílias, articulando esta análise com as intenções pedagógicas que orientaram a totalidade da minha ação educativa.

A informação apresentada de seguida considera uma recolha e processo metodológico de natureza qualitativa: observação e registos diários (notas de campo), registos fotográficos, conversas informais com a equipa educativa e consulta documental do Projeto Curricular de Grupo (PCG) e do Projeto Educativo (PE) do Agrupamento de Escolas (AE).

## **2.1. *O que vejo quando olho em volta?* – O Meio Envolvente**

Observar o meio envolvente da organização socioeducativa permite-nos “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores [sic] sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo [sic]” (Ferreira, 2004, p. 65), possibilitando entender determinadas características que o contexto apresenta, assim como a influência que este pode ter na ação educativa do/a educador/a. Perante esta reflexão, considero importante, enquanto futura profissional na área da educação, conhecer o contexto e perceber a relação que este pode ter no grupo de crianças, pois “o meio é, por si mesmo, um fator de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo [sic] dos conhecimentos” (Roldão, 2004, p. 23).

Na rua perpendicular a uma das avenidas principais de uma freguesia localizada na zona norte do concelho de Lisboa, encontra-se a organização socioeducativa onde realizei a minha PPSII, que está integrada no agrupamento de escolas de uma rede pública que engloba cinco estabelecimentos de ensino, de valências desde o Jardim de Infância até ao Ensino Secundário. A organização socioeducativa contacta diretamente com

equipamentos sociais, comerciais e públicos, contemplando na periferia estabelecimentos que atendem às necessidades básicas da população, garantem os direitos e promovem o acesso a serviços essenciais.

A OS localiza-se numa zona que possui não só uma forte rede de transportes públicos, como também um centro comercial e várias lojas de comércio local que garantem uma multiplicidade de atividades que facilitam o consumo de produtos e a prestação de serviços. A OS encontra-se próxima da Junta de Freguesia da localidade, o que permite uma relação de proximidade com a população. Posto isto, pode observar que as crianças conseguem facilmente deslocar-se a pé desde a OS até estes estabelecimentos sociais e de comércio.

## **2.2. Onde estou? – Contexto Socioeducativo**

Depois de termos analisado o enquadramento externo da organização socioeducativa, importa agora compreender os princípios que orientam a sua prática educativa. Para tal, retomamos a consulta do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), bem como a análise da sua missão, visão, valores e elementos essenciais que sustentam e orientam a ação pedagógica desta OS.

O Agrupamento de Escolas tem como missão “proporcionar à comunidade uma educação e formação de qualidade, atendendo às características individuais da sua população escolar, o que se concretiza através da promoção da inclusão e do sucesso educativo de todos os alunos” (PE, 2024/25, p. 19). Desta forma, a OS defende os valores da inclusão de todas as crianças, proporcionando-lhes uma educação de qualidade, baseada na equidade. O AE pretende ser visto como “um serviço educativo de qualidade, assegurando a formação plena da sua população escolar, através de uma oferta diversificada e de práticas mobilizadoras de interação inclusiva e colaborativa de todos os agentes da comunidade educativa” (PE, 2024/25, p. 19). Os seus valores comprovam o que anteriormente foi mencionado, alicerçando-se numa cidadania baseada no respeito pela diferença, inclusão, tolerância e solidariedade (PE, 2024/25).

A organização socioeducativa (OS) em que decorreu a PPSII integra diferentes níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao 3.º ciclo do ensino básico (CEB), distribuídos por vários edifícios. O bloco destinado à educação pré-escolar é partilhado

com o 1.º CEB: o piso superior acolhe as turmas do 1.º CEB, enquanto o piso inferior está reservado às quatro salas do Jardim de Infância (JI). Do ponto de vista organizacional, o JI conta, neste ano letivo, com uma população de aproximadamente 80 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Esta população integra crianças com Necessidades Educativas (NE), pelo que as turmas beneficiam de uma redução do número total de crianças, de modo a garantir uma resposta educativa mais adequada. Assim que as crianças e famílias entram nos portões deste espaço que os acolhe, encontram o recreio, que é composto por alguns equipamentos lúdicos<sup>1</sup>. Para além destes equipamentos, este espaço contém uma horta. À volta do recreio, encontra-se um muro com desenhos e do lado oposto, uma parede em vidro, com portas que dão acesso para o interior da OS.

Ao entrarem para o corredor da OS, existem 4 placards nas paredes, que permitem a partilha de trabalhos das crianças das quatro salas com a população escolar. As duas casas de banho existentes no corredor, são partilhadas a par, por duas salas em simultâneo (salas 1/2 e salas 3/4). Os estabelecimentos estão equipados com seis sanitas com divisórias e três lavatórios, ambos à medida das crianças. Para além destes espaços, a OS contém ainda uma sala utilizada pela componente das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), duas salas de arrumos, uma sala para as educadoras com casa de banho e cacifos, uma sala de apoio e uma casa de banho adaptada para crianças e adultos com mobilidade reduzida. Para além destes espaços, o estabelecimento possui também um ginásio, um auditório e um refeitório, utilizado em rotinas diárias e semanais.

### **2.3. *A quem recorrer?* – Equipa Educativa**

As relações e interações estabelecidas no contexto da educação infantil ganham relevância na constituição da ação docente com os bebês e crianças pequenas. Estas não são vistas apenas como condição da existência da ação docente, mas também como foco de investimento da própria ação, visto que é por meio do enriquecimento ou não dessas relações que os profissionais irão inferir sobre os processos educativos em que as crianças vivem cotidianamente dentro das instituições (Schmitt, 2014, p. 53).

<sup>1</sup>*Este espaço contém pouca vegetação e alguns aparelhos para as crianças brincarem, como um escorrega, um castelo, uma casa e um balancé, uma caixa de areia e um chafariz. Embora nem todos sejam utilizados devido ao seu estado de degradação ou ao risco que podem representar para as crianças.*

A equipa pedagógica era composta por quatro educadoras de infância (EI) e quatro assistentes operacionais (AO), distribuídas equitativamente pelas salas. Como as quatro salas de jardim de infância trabalhavam em parceria, realizaram um Plano Anual de Atividades (PAA), no início do ano letivo 2024/25, com propostas educativas que consideraram importantes concretizar ao longo do ano letivo. No entanto, surgiram outras atividades ou projetos específicos por sala.

Para além destes elementos, pertencem ao AE outros intervenientes importantes no processo educativo das crianças, tais como: docente de educação especial, assistente social, psicóloga e educadora de apoio ao português como língua não materna. Para além destes, outros intervenientes externos à instituição estabelecem parcerias com a mesma: dois professores de educação física, uma professora de música e técnicos especializados (terapeuta de fala, psicóloga e psicomotricista) e monitores das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

No que concerne à professora de música, a mesma desenvolve o Projeto Música no Jardim uma vez por semana em cada sala, sendo a entidade promotora a Associação de pais da escola. Relativamente aos professores de educação física, promovem o Projeto Brincar ao Desporto, no espaço de ginásio da OS, também semanalmente, sendo a entidade promotora a Junta de Freguesia. De realçar, que estes projetos são desenvolvidos em parceria com as educadoras do JI.

Sendo uma organização socioeducativa de carácter público, contém uma vasta equipa de cozinha que acompanhava diariamente as crianças ao almoço. O espaço disponibilizado para esta refeição é utilizado por todas as crianças das diversas OSs pertencentes no AE, com valências desde o JI até ao Ensino Secundário. “Para além destes parceiros, ao longo do ano poderão surgir outros, mediante as necessidades individuais das crianças e os encaminhamentos realizados pela educadora” (PCG, 2024/25, p. 12).

Considero também importante conhecer a equipa educativa da sala 2, (na qual realizei a minha PPSII). Como referido anteriormente e mencionado também no PCG (2024/25), a equipa de sala integrava uma EI e uma AO, que trabalhavam em parceria para garantir que as necessidades e interesses do grupo são ouvidas. Relativamente à educadora cooperante (EC) esta, tem 51 anos e a sua área de formação é Educação de Infância, onde realizou um bacharelato no Instituto Superior de Ciências Educativas, com

término em 1994. Para além desta formação, também realizou um CESE em Pedagogia Social terminado em 1997, no mesmo local, e no presente ano letivo terminou o mestrado em Educação Artística, na especialização de Teatro na Educação, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Contem 30 anos de serviço, dos quais 16 no agrupamento onde decorreu a PPSII.

A sua prática é desenvolvida com base nos fundamentos e princípios da pedagogia para infância referidos nas OCEPE (Silva et al., 2016), sendo a sua ação também influenciada pela pedagogia participativa e de índole construtivista, pela educação artística e pela metodologia de trabalho de projeto<sup>2</sup>. Simultaneamente a estas metodologias, promove “um ambiente organizado com recurso a instrumentos de regulação e de monitorização, em que as crianças têm um papel ativo na organização e tomada de decisão sobre as suas escolhas e tarefas e uma responsabilidade social sobre as suas ações” (PCG, 2024/25, p. 8).

Em linhas gerais, é importante citar: a interação, a linguagem e a brincadeira como eixos estruturadores e estruturantes da ação pedagógica, a indissociabilidade do educar e cuidar presentes em todas as relações vividas com as crianças e na forma como são organizadas as condições para suas interações, o corpo como aspecto dimensão central na ação das e na relação com elas, a organização do tempo e espaço, a observação, a auscultação e a documentação (planejamento, registro e avaliação) como estratégias para articulação da ação pedagógica (Schmitt, 2014, p. 51).

#### **2.4. *Eu e os meus amigos* – Caracterização do Grupo de Crianças**

Após conhecer a equipa educativa que compõe a organização socioeducativa e antes de executar qualquer prática educativa, torna-se fundamental conhecer o grupo de crianças e cada uma na sua individualidade. Por isso, e como Coutinho (2002) refere, “a

<sup>2</sup>*A minha intervenção no processo pedagógico é assente em primeiro lugar nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, referidos nas OCEPE (2016): i) O Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; ii) O reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; iii) A exigência de resposta a todas as crianças e iv) A construção articulada do saber. Para além deste suporte, a minha prática é sobretudo influenciada pela Pedagogia participativa e de índole construtivista, pela Educação artística e pelo Trabalho de projeto.* (Projeto de Sala, 2024-2025)

construção simbólica das crianças e as suas relações vêm a compor, então, um importante saber a ser observado por quem objetiva conhecer as crianças” (p. 12).

O grupo era constituído por vinte crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, com o qual contactei durante o meu período de PPSII, revelou-se heterogéneo, não só quanto à idade e ao género (doze do sexo feminino e oito do sexo masculino), mas também ao nível do seu percurso institucional, onde sete crianças frequentavam o JI no ano letivo anterior, doze crianças vieram de outros estabelecimentos educativos e apenas uma criança permaneceu em casa, no ano letivo transato, podendo ser observado a sistematização destas características na Tabela 1. No grupo, estava incluída uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), atraso global de desenvolvimento e perturbação de linguagem, a Manuela, que foi acompanhada diariamente pela docente de educação especial e semanalmente pela terapeuta da fala e pela psicomotricista. Para além deste caso, o Eric aguardava o diagnóstico médico para ser incluído nas medidas universais e seletivas do Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, e, conseqüentemente, beneficiar de apoio na educação especial.

**Tabela 1**

*Caracterização do grupo em função da idade e do percurso institucional.*

Nomes	Data de nascimento	Idades		Frequência do JI
		Set 2024 - Jan 2025		
António	10/2018	5 a. 11 m.	6 a. 3 m.	1.º ano
Catarina	08/2019	5 a. 1 m.	5 a. 5m.	2.º ano
Cláudia	05/2019	5 a. 4 m.	5 a. 8 m.	1.º ano
Daniel	10/2019	4 a. 11 m.	5 a. 3 m.	1.º ano
Dinis	02/2019	5 a. 7m.	5 a. 11m.	1.º ano
Eduardo	12/2018	5 a. 9 m.	6 a. 1 m.	1.º ano
Eric	10/2018	5 a. 11m.	6 a. 3 m.	2.º ano
Ken	06/2019	5 a. 3 m.	5 a. 7 m.	2.º ano
Lara	05/2020	4 a. 4 m.	4 a. 8 m.	1.º ano
Lúcia	08/2019	5 a. 1 m.	5 a. 5 m.	2.º ano
Milena	05/2019	5 a. 4 m.	5 a. 4 m.	2.º ano
Miguel	05/2019	5 a. 4 m.	5 a. 4 m.	1.º ano
Marta	05/2020	4 a. 4 m.	4 a. 8 m.	1.º ano
Manuela	02/2019	5 a. 7 m.	5 a. 11 m.	1.º ano*

Mário	11/2019	4 a. 10 m.	5 a. 2 m.	1.º ano
Nádia	03/2020	4 a. 6 m.	4 a. 10 m.	1.º ano
Sabrina	08/2020	4 a. 1 m.	4 a. 5 m.	1.º ano
Sandra	10/2020	3 a. 11 m.	4 a. 3 m.	1.º ano
Tatiana	02/2019	5 a. 7 m.	5 a. 11 m.	2.º ano
Zoé	11/2018	5 a. 10 m.	6 a. 2 m.	2.º ano

\* Permaneceu em casa, no ano letivo transato.

*Nota.* Informações dadas pela Educadora Cooperante. O estágio realizou-se de dia 30 de setembro de 2024 a dia 24 de janeiro de 2025.

Embora se tratasse de um grupo com uma diferença etária relativamente reduzida, esta tornava-se evidente em determinados momentos de brincadeira, particularmente quando as crianças mais velhas tendiam a formar subgrupos e a envolver-se em interações partilhadas, enquanto algumas das crianças mais novas brincavam de forma mais solitária ou periférica. Esta diferenciação foi igualmente evidente em situações que envolviam partilhas ou participação em propostas educativas, onde as que já frequentavam o JI no ano letivo anterior revelaram maior predisposição para negociar, colaborar e partilhar, em contraste com aquelas que ingressaram mais recentemente, pois ainda estavam em processo de adaptação<sup>3</sup>.

Estas dinâmicas revelam a existência de formas diferenciadas de participação e de construção social das relações no grupo, evidenciando a complexidade das culturas infantis, nas quais a idade, a experiência prévia no contexto educativo e as competências comunicacionais contribuem para o estabelecimento de hierarquias e pertenças, ainda que provisórias e fluidas. A análise destes comportamentos, à luz da Sociologia da Infância, permite compreender as crianças como sujeitos sociais ativos que produzem significados e organizam as suas relações de forma situada e contextualizada, também em função das assimetrias etárias no seio do grupo. Quero acrescentar ainda que o grupo em questão era composto por crianças bilíngues: o Daniel, com pais moldavos, a Sandra e Eric, com pais brasileiros, a Zoé, com pai canadiano e mãe paquistanesa e a Tatiana, com pais bengaleses. No entanto, em contexto de sala, a língua portuguesa foi utilizada como língua oficial de comunicação, sendo através dela que as crianças interagiram tanto com

<sup>3</sup>*Durante esta interação, e ao longo do tempo em que estive na sala, observei que algumas das crianças que já frequentavam a sala no ano anterior (Miguel, Catarina, Milena, Ken, Lúcia) mostraram-se mais comunicativas do que algumas das que a frequentavam pela primeira vez e que, por isso, ainda se encontravam em fase de adaptação (António, Sandra, Sabrina, Lara).*

(Nota de campo N.º 25 de dia 7 de outubro de 2024)

a equipa educativa como com os colegas. Importa referir que duas destas crianças (Zoé e Tatiana) frequentavam o apoio ao português como língua não materna.

No que concerne à condição socioeconómica, é de realçar que na OS a “população discente [caracterizava-se] por uma grande heterogeneidade de registos socioeconómicos e culturais” (PE, 2024/25, p. 4). Nesse sentido, a sala era composta por crianças que estão abrangidas pela Ação Social Escolar, onde três ou quatro crianças tinham Escalão A, cinco tinham Escalão B, uma criança tinha Escalão C e doze não tinham escalão (Anexo B). Desta forma, constatou-se que, devido às suas condições socioeconómicas mais desfavorecidas, por pertencerem a contextos culturais distintos, ou por outras questões do seio familiar, estas crianças podiam enfrentar maiores obstáculos no acesso a oportunidades educativas, o que reforçava a importância de assegurar a sua inclusão.

Relativamente à componente não letiva, mais concretamente ao período de AAAF, 14 crianças frequentavam este apoio, sendo que as restantes 6 não frequentavam. Relativamente ao horário desta componente, o período da manhã decorria das 8h às 9h, e a maioria das crianças que a frequentava chegava entre essa hora e às 9h e iam para a sala com a AO. Mais de metade das restantes crianças chegavam entre as 9h e as 9h15, sendo acompanhadas pelas famílias à sala. A tarde nas AAAF iniciava-se às 15h15, com 7 crianças a permanecerem até às 17h30 e outras 7 até as 19h, percebendo-se, assim, que estávamos perante um grupo de crianças que saía da OS relativamente tarde.

Relativamente aos gostos e interesses do grupo de crianças em questão, destacam-se algumas áreas da sala, sendo exemplo a área das artes visuais onde as crianças se exprimiam através da pintura, modelagem, recorte e colagem e desenho, as áreas dos fantoches, da ciência, da biblioteca e dos jogos, tanto de mesa como de chão. Uma das áreas mais recorrida pelas crianças era a área do faz de conta, onde as crianças davam asas a sua imaginação e realizavam narrativas criadas por elas. É de realçar que existia um forte interesse do grupo pelo domínio da expressão artística e pelo domínio da educação física, sendo os projetos “Música no Jardim” e “Brincar ao Desporto” uma mais-valia para o desenvolvimento artístico e criativo das crianças.

Enfatizo que o grupo em questão era bastante dinâmico e comunicativo, no entanto, apresentava dificuldades em respeitar as regras e em ouvir o outro<sup>4</sup>, interrompendo e distraíndo-se. Com isto, notei que seria necessário que estas crianças

<sup>4</sup>No entanto, o grupo de crianças da sala em que me encontro não conseguia permanecer em silêncio a ouvir a história; tinham sempre algo a comentar sobre o que ouviam ou viam, tendo de ser chamadas à atenção por vários elementos das equipas educativas.

tomassem uma maior consciência de si próprias, cumprindo as normas de convivência social. Para além disso, o grupo era composto por 6 crianças que apresentavam fragilidades nas competências emocionais (António, Eric, Lara, Mário, Nádia e Eduardo), o que resultava em dificuldades em gerir as emoções, frustrações e a sua autoestima, sendo importante garantir-lhes segurança e melhorar a sua autoconfiança através do reforço positivo<sup>5/6</sup>.

No que se refere ao Domínio da Linguagem Oral (OCEPE; Silva et al., 20216), observou-se que cinco crianças (Eric, Manuela, Mário, Eduardo e Dinis) apresentavam dificuldades ao nível da articulação e da construção frásica. Tornou-se, por isso, essencial criar oportunidades de interação e diálogo, tanto entre as próprias crianças como com os adultos, permitindo-lhes utilizar a linguagem em contextos significativos e, progressivamente, superar essas dificuldades. Importa ainda salientar a necessidade de uma atenção especial, neste domínio, relativamente às três crianças, cuja língua materna não é o português.

“O ambiente inclusivo, será fundamental, onde se valorize as diferenças e capacidades de cada um, e se promova o desenvolvimento de competências que integrem conhecimentos, capacidades e atitudes, numa perspetiva integrada da abordagem das diferentes áreas de conteúdo” (PCG, 2024/25, p. 5).

## **2.5. *As nossas famílias* – Contexto familiar**

O envolvimento das famílias no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças é essencial, pois, como referem Mata e Pedro (2021), as famílias desempenham um papel central no apoio à aprendizagem dos seus filhos, e devem trabalhar em parceria com os profissionais educacionais nesse sentido. A família e a OS são “dois espaços sociais que estruturam e se tornam parte constitutiva da estruturação da sua vida quotidiana, mesmo que possam divergir nos seus propósitos, estratégias e estilos educativos” (Ferreira, 2004, p. 91). Desta forma, tornou-se importante conhecer os contextos familiares das crianças, reconhecendo e valorizando os *stocks de conhecimento*

<sup>5</sup>*Durante esta dinâmica, tanto a Nádia como o Mário não conseguiram lidar com a frustração de não ganharem ou de terem de sair do jogo.*

(Nota de campo N.º 46 de dia 16 de outubro de 2024)

<sup>6</sup>*A educadora, em conversa informal, referiu que o António, no início do ano letivo, também interagia com o Eric, o que era bom, pois eram duas crianças mais tímidas e reservadas (...).*

(Nota de campo N.º 67 de dia 22 de outubro de 2024)

que traziam antes de ingressarem na organização socioeducativa.

Ao retratarmos os traços gerais e tão característicos que definem um contexto familiar, conseguimos obter informações importantes para desmistificar os comportamentos, ações e atitudes das crianças. Por isso, torna-se fulcral retratar a condição social das famílias, assim como a relação que estas estabelecem com a equipa educativa. Quando nos referimos às situações sociais encontradas nas famílias em questão, organizamo-las por níveis e categorias profissionais e níveis de escolaridade, mais especificamente, por capital económico, académico e cultural. Esta informação encontra-se presente na Tabela 2, no Anexo B, onde se observa uma estratificação social em forma de pirâmide, com predominância de famílias com níveis de escolaridade mais elevados, nomeadamente ao nível do mestrado. Verifica-se ainda uma distribuição equilibrada das habilitações académicas entre o ensino secundário e a licenciatura, refletindo um perfil sociocultural maioritariamente de classe média-alta.

Relativamente ao número de irmãos, verifica-se uma predominância de crianças que possuem apenas um irmão. Seguem-se, em menor número, seis crianças sem irmãos, quatro com dois irmãos e duas que vivem em agregados familiares mais alargados, com quatro irmãos cada.

A parceria JI-crianças-famílias torna-se fulcral para o desenvolvimento de cada criança. Por isso, é de extrema importância que estes agentes educativos promovam a participação ativa das crianças na organização socioeducativa. Era dada a oportunidade às famílias de entrarem na organização para entregarem e levarem as crianças, comunicando diariamente com a equipa educativa e de sala. Adicionalmente, a educadora convida as famílias a participar em atividades e projetos de sala. A exposição dos trabalhos realizados pelas crianças e o envolvimento das famílias em propostas que as crianças levavam para casa (“leitura vai-vem” ou “desafios de fim-de-semana”) eram outros meios de envolvimento das famílias no processo desenvolvido com as crianças.

Para além do contacto diário presencial que as equipas de sala estabeleciam com as famílias, a educadora cooperante demonstrava-se disponível para reuniões individuais na hora de atendimento estipulada no início do ano letivo e também através da plataforma *Classroom*, onde partilhava um resumo do trabalho semanal realizado, complementado através de fotografias e vídeos<sup>7</sup>.

<sup>7</sup>*Durante uma conversa informal, a educadora comentou que costuma partilhar com os pais, através da plataforma Classroom, fotos das atividades e momentos da semana.*

“Esta relação de parceria implica responsabilidade partilhada em todas as etapas, o seu envolvimento não passa por ações aleatórias e pontuais, mas sim por abordagens sistemáticas cujo foco não são os eventos realizados, mas os resultados deles decorrentes” (Mata & Pedro, 2021, p. 8).

## **2.6. O espaço e o tempo! – Ambiente Educativo**

Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da *leitura* que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. (Barbosa & Horn, 2012, p. 67).

A observação das crianças e das suas famílias possibilitou a adaptação do ambiente educativo ao grupo de crianças em questão, quer a nível de espaço, tempo e materiais. A organização deste ambiente deve ser articulada entre as crianças e a educadora, de forma a que, em conjunto, percebam como é que o mesmo pode funcionar. Quando há uma participação ativa do grupo de crianças na organização do ambiente educativo, seja através de sugestões ou alterações, estas devem ser consideradas, sempre que pertinentes. Assim, o educador deve possibilitar que as crianças tomem decisões sobre a gestão do tempo e do espaço, em benefício do seu próprio desenvolvimento.

Considerando importante a organização do ambiente educativo, evidenciarei de seguida a maneira como a equipa educativa organizou o espaço e o tempo em prol do grupo de crianças em questão.

### **2.6.1. O espaço!**

Como mencionam Barbosa e Horn (2012) “o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais” (p. 73), logo, este deve ser organizado de acordo com os interesses e necessidades do grupo de crianças em questão. Sendo a sala de atividades o espaço mais utilizado pelas crianças, é de realçar, assim como as mesmas autoras referem, que “este espaço não pode ser visto como um pano de fundo

e sim como parte integrante da ação pedagógica” (*ibidem*, p. 76).

Entramos no espaço que dá as boas-vindas a cada criança e conseqüente família. Um espaço amplo e repleto de luz natural com a presença de três janelas grandes onde se visualiza o exterior da OS. Ao entrar na sala de atividades, observamos, no lado direito, os cabides individuais de cada criança onde colocam os seus pertences e de onde retiram as suas batas. Este espaço está organizado com os nomes das crianças. No lado inferior do espaço, as crianças colocam o calçado utilizado na sessão de educação física<sup>8</sup>.

Ao sair do espaço dos cabides, e antes de nos dirigirmos ao espaço central da sala, encontramos um pequeno corredor. Numa das paredes, há um móvel destinado à arrumação dos portefólios das crianças, a área dos fantoches (com um *castelet* e várias marionetas de luva e de dedo) e um móvel com caixas para guardar brinquedos utilizados na área dos jogos de chão. Na parede oposta, encontra-se um painel de cortiça para exposição de trabalhos, utilizado principalmente como área do projeto.

Ao entrar no espaço central da sala, observamos que este está organizado por diversas áreas de atividades. Seguindo a disposição destas áreas, no final do corredor, do lado direito e num dos cantos da sala, encontra-se a área do faz de conta, um espaço delimitado por móveis à altura das crianças. Neste espaço estão disponibilizados diversos materiais, objetos e recursos para as crianças realizarem as mais variadas brincadeiras. As crianças têm acesso a objetos de plástico referentes a alimentos/comidas, pratos/talheres/copos, instrumentos médicos/mecânicos e para além destes objetos, o espaço também contém um *charriot* com roupas e acessórios para as crianças vestirem: roupas de princesas, fadas, super-homem, astronauta, bombeiro, cozinheiro, etc<sup>9</sup>.

Ao lado desta área, encontra-se a zona dos jogos de chão e do acolhimento, utilizada para estes dois momentos do dia. Esta zona apresenta-se livre ao centro, apenas com círculos colados no chão, limitando os lugares das crianças na roda da manhã. Aqui, também estão presentes várias caixas com brinquedos à disposição das crianças. Na parede revestida pelo painel de cortiça, encontram-se vários instrumentos utilizados pelas crianças no dia-a-dia. Por cima deste painel vão sendo expostos os livros que são contados

<sup>8</sup>Ao entrar na Sala 2, deparamo-nos com um corredor que dá acesso ao interior da sala e, no lado direito, um espaço com cabides onde as crianças colocam os seus pertences, tendo cada uma um cabide associado a uma pintura ou a um quadro conhecido.

(Nota de campo N.º 24 de dia 4 de outubro de 2024)

<sup>9</sup>Mais à frente, do lado direito, encontra-se a área do faz de conta, composta por vários móveis, roupas, objetos e brinquedos para as crianças brincarem.

(Nota de campo N.º 24 de dia 4 de outubro de 2024)

pela educadora cooperante ao longo da semana<sup>10</sup>.

Perto desta área e num dos cantos da sala, junto às janelas, encontra-se a área das ciências, que dispõe de uma mesa com duas cadeiras e um móvel com diversos materiais relacionados com o domínio do conhecimento do mundo. Este espaço também contém, um aquário, com as duas tartarugas da sala, e também uma caixa com alguns caracóis apanhados e cuidados pelas crianças<sup>11</sup>.

Ao lado deste espaço e ainda junto às janelas, encontra-se a área da biblioteca, limitada por dois móveis, sendo um deles utilizado como expositor com diversos livros à disposição das crianças. É de realçar que os livros deste espaço são atualizados pela educadora cooperante todas as semanas, que acrescenta ou troca algumas destas obras<sup>12</sup>.

Junto à área da biblioteca, encontra-se um espaço dedicado à área da matemática com uma estante, que é utilizada para expor as construções realizadas pelas crianças, assim como contém diversos jogos de mesa de matemática. Ao lado desta secção situa-se a área do computador, utilizada pela equipa de sala para apresentar conteúdos no projetor. Além disso, as crianças também recorrem a esta área para a realização de jogos didáticos online<sup>13</sup>. Junto a uma das paredes da sala, encontra-se a área da escrita, uma área pouco recorrida pelas crianças e utilizada quando estas realizam propostas relacionadas com o tema. Próximo deste espaço, encontra-se a área dos jogos de mesa, com um móvel com os diversos jogos, duas mesas e cadeiras para as crianças poderem brincar com estes recursos.

<sup>10</sup>*Ao lado, no chão e no centro da sala, situa-se a área dos jogos de chão, onde as crianças dispõem de caixas com carros, pistas, Legos, blocos de madeira, animais, entre outros brinquedos para construção. Esta área também funciona como espaço de acolhimento do grupo e local onde decorrem as reuniões em grande grupo. A parede desta zona inclui um painel para afixação, onde se encontram diversos instrumentos, como o mapa das presenças, o mapa dos aniversários e o mapa das tarefas.*

(Nota de campo N.º 24 de dia 4 de outubro de 2024)

<sup>11</sup>*Num dos cantos da sala encontra-se a área das ciências, equipada com uma mesa e cadeiras, onde as crianças podem explorar diferentes materiais, como o ciclo de vida dos animais, materiais de luz, ímanes e corantes.*

(Nota de campo N.º 24 de dia 4 de outubro de 2024)

<sup>12</sup>*Ao lado, situa-se a área da biblioteca, que inclui uma estante com livros, atualizados semanalmente pela educadora, bem como um sofá, pufes e almofadas.*

(Nota de campo N.º 24 de dia 4 de outubro de 2024)

<sup>13</sup>*Noutro canto da sala encontra-se a área do computador, referida pela educadora, que ainda não se encontra em funcionamento. No entanto, esta área, além de ser utilizada pela equipa da sala, poderá futuramente ser usada pelas crianças para jogos didáticos.*

(Nota de campo N.º 24 de dia 4 de outubro de 2024)

A última zona da sala encontra-se no último canto: a zona das artes visuais. Dispõe de duas mesas, cadeiras e uma estante com diversos materiais artísticos, um cavalete e batas, para as crianças realizarem pinturas<sup>14</sup>. Por fim e ao lado desta última área, encontra-se um lavatório e por baixo o material de limpeza e material escolar reservado apenas à equipa educativa. Próximo deste, estão dispostos os copos que as crianças utilizam para beber água, assim como os baldes do lixo e de reciclagem.

É de realçar que todas as áreas da sala dispõem de cartões identificadores com o número total de crianças que podem permanecer naquela área. Para além disso, a educadora cooperante referiu, durante uma conversa informal, que os espaços podem sofrer alterações consoante, o crescimento e as necessidades do grupo de crianças, adaptando-se às suas características. Durante o período de PPSII, pude testemunhar essa flexibilidade quando a educadora cooperante reorganizou os móveis da sala para garantir um acesso mais fácil às crianças. Além disso, ajustava a disposição das mesas e das cadeiras nos espaços, de acordo com as propostas educativas planeadas para cada dia.

Percebemos que “uma organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será um fator decisivo na construção da autonomia intelectual das crianças” (Barbosa & Horn, 2012, p. 76).

**Figura 1**  
*O espaço da Sala*



*Nota.* Registos fotográficos da minha autoria.

À hora da refeição as crianças sobem as escadas que dão acesso ao piso superior e conseqüentemente ao edifício onde se encontra o refeitório. O refeitório era um edifício amplo, composto por uma cozinha, um bar e uma grande área de refeições, equipada com

<sup>14</sup>Por fim, encontra-se a área das artes visuais, que pode acolher até oito crianças. Esta área dispõe de um móvel com materiais variados, como lápis, canetas, papel, plasticina, folhas, tesouras, colas, aguarelas e tintas guache, permitindo a realização de diversos trabalhos artísticos.

mesas e cadeiras destinadas a crianças de diferentes níveis de ensino, desde o JI até ao Ensino Secundário. A disposição do espaço encontrava-se organizada por anos de escolaridade, garantindo que a área destinada ao JI fosse distinta da do Ensino Secundário.

### **2.6.2. O tempo!**

Como Barbosa e Horn (2012) referem o quotidiano de uma JI “tem de prever momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma para crianças maiores e menores” (p. 68). Neste sentido, a rotina das crianças num Jardim de Infância de uma OS de rede pública nem sempre é ajustada às características e necessidades individuais de cada grupo, seguindo, em vez disso, um padrão de horários estipulado pela organização. No entanto, a educadora cooperante refere no PCG que as rotinas são momentos fundamentais na vida das crianças e na ação educativa de qualquer grupo no JI, daí a necessidade de valorizar as mesmas como momentos de aprendizagem a vários níveis (cognitivo, afetivo e psicomotor, entre outros) e não simplesmente como organização do dia em tempos (2024/25, p. 10).

Os momentos da rotina na sala em que realizei a minha PPSII, são dados a conhecer às crianças desde o início do ano letivo, sendo bastante explícitos de forma que estas os consigam realizar de forma autónoma. No entanto, é importante destacar que esta rotina era flexível e podia ser ajustada conforme as necessidades das crianças e as intenções da educadora cooperante. Através desta organização, as crianças conseguiam localizar-se temporalmente, tendo perceção de todos os momentos do seu dia-a-dia. Esta rotina temporal, baseada nas ações diárias das crianças, oferece-lhes uma estrutura que facilita a sua orientação no contexto e no momento.

Criar uma rotina diária “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre o que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 8). Compreendida esta rotina, procedo de seguida à caracterização de um *dia-tipo* com o grupo de crianças com quem estive.

#### **2.6.2.1. Um dia-tipo**

“Às 9h, abri a porta da rua para os pais entrarem com as crianças, enquanto a AO se deslocou ao AAAF para ir buscar algumas das crianças”<sup>15</sup>, as crianças entram na

<sup>15</sup>Nota de campo N.º 254 de dia 7 de janeiro de 2025.

sala, colocam os seus pertences no cabide, vestem as batas e vão-se sentando num círculo da roda, presente no centro da sala. “*Chamei as crianças que estavam na roda, por ordem, e auxiliiei-as, indicando onde deviam marcar a sua presença no mapa de presenças*”<sup>16</sup>. Sendo esta uma tarefa onde duas crianças são responsáveis a cada semana.

Com a maioria das crianças presente na roda do acolhimento, peço a uma delas que vá buscar a coluna de som da sala e “*a educadora colocou na coluna a canção do bom-dia, «Galo Gordo», e começou a cantar, executando os gestos conforme a música tocava*”<sup>17</sup>. Após a canção do bom-dia, a educadora cooperante dá espaço às crianças para partilharem novidades ou qualquer informação que desejem comunicar ao restante grupo e “*as crianças partilharam que «tinham ido passear», «que tinham ido a um hotel», «que tinham ido ao parque», «que tinham estado com os amigos», «que tinham estado com os avós», ou «com os pais»*”<sup>18</sup>. Durante este momento de acolhimento, as crianças têm a oportunidade de apresentar propostas realizadas em conjunto com as famílias. Um exemplo disso é a proposta “*intitulada «Leitura Vaivém», onde seis crianças, todas as semanas, escolhem uma obra literária para levar para casa e, juntamente com as famílias, leem essa história e preenchem um registo de leitura*”<sup>19</sup>.

Após o momento de acolhimento, podem ocorrer duas situações: a introdução/continuidade de uma proposta educativa ou a brincadeira livre nas diferentes áreas da sala. A realização de propostas educativas foi predominante durante grande parte do período da PPSII, uma vez que estava a implementar um projeto na sala. Quando “*a educadora informou as crianças de que podiam brincar nas diferentes áreas da sala (...) elas levantaram-se e foram buscar os seus cartões para os colocar na área onde pretendiam brincar*”<sup>20</sup>. As crianças brincam livremente pelas áreas da sala, arrumando os brinquedos e materiais e deslocando-se para outra área conforme desejarem, sempre respeitando o número máximo de crianças permitido em cada espaço.

No entanto, devido à elevada procura para brincar na área do faz de conta, onde apenas quatro crianças podiam estar em simultâneo, foi implementado, no último mês de PPSII, um mapa de atividades, de forma a permitir que as crianças e a equipa de sala tivessem uma perceção mais Carla da frequência com que cada criança ia para determinada área. Neste mapa, as crianças “*seguiam com o dedo a linha do nome até à*

<sup>16</sup>Nota de campo N.º 22 de dia 3 de outubro de 2024.

<sup>17</sup>Nota de campo N.º 11 de dia 1 de outubro de 2024.

<sup>18</sup>Nota de campo N.º 131 de dia 18 de novembro de 2024.

<sup>19</sup>Nota de campo N.º 57 de dia 21 de outubro de 2024.

<sup>20</sup>Nota de campo N.º 3 de dia 30 de setembro de 2024.

área para onde queriam ir. Quando chegassem à coluna da área, colocavam uma bola nesse espaço”<sup>21</sup>. Através da visualização do mapa, as crianças conseguiam perceber, em momentos de discordância, quantas vezes já tinham frequentado determinada área em comparação com outras crianças.

Assim que eram 10h45, “a educadora e a AO pediram às crianças para arrumarem, dizendo: **«Está na hora de arrumar, os brinquedos no lugar»**, e as mesmas começaram a arrumar a sua área”<sup>22</sup>. Com as áreas arrumadas, as crianças “[deslocaram-se] até à casa de banho para lavar as mãos e as responsáveis pelo lanche [distribuíram] os leites e as bolachas pelos amigos e, assim que todos [terminaram], [deslocaram-se] até ao exterior para que [pudessem] brincar no recreio”<sup>23</sup>.

As crianças vestiam os casacos caso necessário, levavam os brinquedos que trouxessem de casa e dirigiam-se ao exterior para brincar. Neste espaço, “as crianças [brincavam] livremente umas com as outras (...) e uma vez que [era] utilizado simultaneamente por todas as salas da organização socioeducativa, elas [tinham] a oportunidade de interagir e brincar com as crianças de outras salas”<sup>24</sup>. Brincavam no escorrega, na casinha, no balancé, brincavam na natureza (nos canteiros das árvores ou na terra), com brinquedos ou objetos trazidos de casa ou da sala, inventavam brincadeiras enquanto se deslocavam pelo espaço, brincavam com outras crianças ou estabeleciam contacto com a equipa educativa. “Assim que [chega] a hora das crianças realizarem a higiene para irem almoçar, [11h45] a AO [chama] as crianças que se encontravam a brincar no recreio para irem até à casa de banho”<sup>25</sup>.

As crianças realizavam os cuidados de higiene e, à medida que iam terminando, formavam um comboio no corredor. Os “chefes do comboio” posicionavam-se à frente da fila, acompanhados por mim. Assim que todas as crianças estavam prontas, dirigimo-nos ao refeitório da OS, localizado no piso superior e no edifício ao lado.

Ao entrar no refeitório, “as crianças [dirigiam-se] à mesa correspondente à sua sala e [sentavam-se] nos lugares previamente designados”<sup>26</sup>. Durante a refeição as crianças eram acompanhadas pelas equipas de sala, que lhes prestavam apoio, até às 12h. Além disso, o refeitório dispunha de uma equipa de funcionárias responsável pela coloca-

<sup>21</sup>Nota de campo N.º 267 de dia 9 de janeiro de 2025.

<sup>22</sup>Nota de campo N.º 60 de dia 21 de outubro de 2024.

<sup>23</sup>Nota de campo N.º 211 de dia 10 de dezembro de 2024.

<sup>24</sup>Nota de campo N.º 6 de dia 30 de setembro de 2024.

<sup>25</sup>Nota de campo N.º 81 de dia 28 de outubro de 2024.

<sup>26</sup>Nota de campo N.º 9 de dia 30 de setembro de 2024.

ção do almoço e remoção da louça, assegurando o bom funcionamento do serviço.

Às 12h, chegavam os monitores das AAAF, que assumiam a responsabilidade pelas crianças até às 13h15, permitindo que as equipas de sala almoçassem.

Por volta das 13h30/14h, a equipa de sala chamava o grupo, e as crianças deslocavam-se até à casa de banho para realizar a higiene. Na sala *“a educadora [colocava] três cadeiras lado a lado e, à medida que iam chegando da casa de banho, as crianças iam buscar com cadeiras e [posicionavam-nas] à frente dessas para se sentarem”*<sup>27</sup>. Com todas as crianças sentadas, eu ou a educadora cooperante iniciávamos o momento do conto, de uma história escolhida por elas, estando ao nosso lado as duas crianças responsáveis pela tarefa de “apoio às histórias”. Este momento começava com a apresentação do livro por essas crianças e de seguida iniciava-se a sua leitura. Durante o conto, as duas crianças responsáveis mostravam as ilustrações do livro, alternando entre si. No final da história, as crianças deslocavam-se para as áreas da sala, seguindo a mesma dinâmica realizada no período da manhã.

As crianças brincavam livremente nas áreas da sala até às 14h45/15h e *“quando [chegava] a hora de arrumar, a educadora [cantava] a canção de arrumar”*<sup>28</sup>. Às 15h15 algumas crianças *“foram com a educadora para irem embora para casa, enquanto que as que ficavam no período do prolongamento foram com a monitora do AAAF”*<sup>29</sup>. Através da observação e da consulta do PCG (2024/25), verificou-se que 14 crianças frequentavam as AAAF, sendo que as restantes saíam às 15h15.

Para além desta rotina fixa, é importante referir que as crianças usufruíam de três atividades fixas semanais na rotina, sendo duas delas dinamizadas por professores externos à OS e a outra pela equipa de sala. À quarta-feira, *“[a] educadora cooperante [ia] com as crianças ao auditório da escola no período da manhã, ou das 9h30 às 10h15, ou das 10h15 às 11h, para realizarem um momento em grupo de movimento do corpo e da voz”*<sup>30</sup>. Este momento foi também dinamizado por mim, durante o período da PPSII.

Ademais, era realizada *“a aula de música dada por uma profissional da área através do projeto (...) [Música no Jardim, onde] essa professora [dava] aulas à nossa sala apenas às quintas-feiras, num horário que [variava] entre as 13h15 e as 14h ou entre as 14h15 e as 15h, alternando a hora com outra sala a cada semana”*<sup>31</sup>. A aula era

<sup>27</sup>Nota de campo N.º 44 de dia 15 de outubro de 2024.

<sup>28</sup>Nota de campo N.º 232 de dia 13 de dezembro de 2024.

<sup>29</sup>Nota de campo N.º 350 de dia 23 de janeiro de 2025.

<sup>30</sup>Nota de campo N.º 31 de dia 9 de outubro de 2024.

<sup>31</sup>Nota de campo N.º 24 de dia 4 de outubro de 2024.

dirigida por essa professora, que apresentava “às crianças várias músicas e diversas formas de as cantar, quer [fosse] através de objetos sonoros, como copos de plástico e paus de madeira, quer através de objetos visuais característicos da música, (...) quer ainda através de recursos cativantes para as crianças”<sup>32</sup>.

Por fim, às sextas-feiras, das 9h40 às 10h15 ou das 10h15 às 10h40, era realizada “uma sessão de educação física dinamizada por dois professores da área, no âmbito do projeto «Brincar ao Desporto»”<sup>33</sup> no ginásio da OS. Esta sessão decorria em simultâneo com a sala 1, onde os professores preparavam o espaço, organizavam os materiais e dinamizavam uma sessão de acordo com as áreas do domínio da educação física.

Ao longo deste capítulo, “*O espaço e o tempo! – Ambiente Educativo*”, caracterizei o uso que as crianças fazem do espaço e do tempo, destacando que estes devem ser pensados com e para elas. O espaço foi cuidadosamente organizado para promover o bem-estar, a criatividade e a descoberta de novos temas, oferecendo várias áreas que incentivam um desenvolvimento holístico. Sendo este o local onde passam grande parte do seu tempo, é essencial que tenham controlo sobre como o utilizam e o que fazem com ele. Assim, a gestão do espaço e do tempo deve ser construída em conjunto com o grupo, garantindo que as crianças tenham uma participação ativa no planeamento das suas rotinas, dentro e fora da sala. Sendo as crianças as principais beneficiárias, são as que melhor sabem como querem viver “o seu espaço” e utilizar “o seu tempo”.

<sup>32</sup>Nota de campo N.º 326 de dia 16 de janeiro de 2025.

<sup>33</sup>Nota de campo N.º 34 de dia 11 de outubro de 2024.

3. *CHEGUEI E AGORA O QUE É  
QUE FAÇO?* - ANÁLISE  
REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO  
EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

### 3.1. Intenções gerais para a minha ação pedagógica

Com base na caracterização da ação educativa apresentada no capítulo anterior, dou início a este capítulo com as minhas intenções pedagógicas. Como referem Silva et al. (2016),

a intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (p. 13).

Neste sentido, tornou-se importante refletir e avaliar a minha prática de forma promover melhorias nas intenções educativas estabelecidas. Como os autores anteriores referem, existem vários intervenientes que participam assiduamente no processo educativo das crianças, sendo eles: as crianças, a equipa educativa, as famílias e a comunidade e, por isso, decidi apresentar as minhas intenções educativas para com estes.

#### 3.1.1. *Reconhecer as vozes das crianças* – Intenções para com as crianças

As intencionalidades estabelecidas para um determinado grupo de crianças têm de ser definidas com base nas características que o mesmo apresenta. Por isso, é importante que, ao reconhecermos as vozes das crianças (Tomás, 2011), saibamos observar, ouvir, registar e documentar o que as mesmas nos estão a transmitir.

Com isto, tornou-se importante que a primeira intenção pedagógica fosse **estabelecer uma relação de proximidade com o grupo de crianças e com cada criança, valorizando o seu tempo, espaço e individualidade**, de modo a ser aceite como membro da equipa pedagógica e adulto de referência. Procurei comunicar, a minha disponibilidade para a interação, permitindo que fossem as crianças a tomar a iniciativa. Como ilustra a Nota de campo N.º 13 de dia 1 de outubro de 2024, *“A Nádia vem ter comigo com um capacete de pano de um cavaleiro e diz: “Deixa-me colocar na cabeça, eu inclino a cabeça na sua direção e deixo-a colocar-me o capacete na cabeça”*.

Considerando o grupo de crianças como o foco central da minha intervenção pedagógica, foi essencial **criar um ambiente acolhedor e inclusivo, que valorize as vozes das crianças e promova a sua participação ativa no quotidiano**, para que se sentissem à vontade para partilhar as suas vivências. Quando a criança se sente segura, estabelece uma comunicação mais eficaz com o adulto, que assume o papel de ouvinte atento e orienta a sua intervenção pedagógica com base no que a criança lhe transmite. Como refere Falco (2022), “o papel do adulto, portanto, visa garantir a participação de todas as crianças ao criar condições para seu protagonismo” (p. 717).

Ao observar o interesse das crianças pelas brincadeiras na área do faz de conta, tornou-se primordial **possibilitar momentos de brincadeira simbólica em prol do desenvolvimento holístico** das crianças. Estes momentos revelam-se importantes para a estimulação da criatividade, imaginação, expressão verbal e corporal, interação entre pares e o contacto com a cultura. Como Oliveira (2000) citado por Barros e Oliveira (2018) refere, “através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade” (p. 720). Tendo em conta estas intenções, ao longo da minha prática desenvolvi a minha ação pedagógica, procurando **observar atentamente as crianças, valorizando os seus interesses e modos de brincar**. Ao fazê-lo, reconheci que, nas suas brincadeiras, “exprimem com maior intensidade e autonomia um conhecimento cultural que inclui as suas concepções [*sic*] e os usos das informações observadas, escutadas e experimentadas na sua interação com os objectos [*sic*], pessoas e acontecimentos sociais do mundo adulto” (Ferreira, 2006, p. 42).

### **3.1.2. Colaborar com a equipa educativa – Intenções para com a equipa educativa**

No início da minha prática, considerei fundamental **adotar uma postura ética e disponível, promovendo relações de respeito e confiança**, com a equipa educativa/sala, criando uma base sólida para a construção de uma parceria colaborativa que favorecesse a integração, o diálogo e o alinhamento de intenções pedagógicas.

Deste modo, tornou-se crucial **comunicar e colaborar com a equipa educativa em prol do desenvolvimento holístico das crianças**, reconhecendo que são estas as figuras que melhor conhecem o grupo. Neste processo colaborativo, “as possibilidades de aprendizagem mútua e de desenvolver melhores condições para enfrentar dúvidas e contrariedades variadas são grandemente favorecidas pelas interações, diálogos e reflexões em conjunto” (Alves et al., 2022, p. 214).

Ademais, considerei primordial **cooperar com a equipa pedagógica, promovendo a partilha e a reflexão conjunta sobre as propostas educativas**, garantindo um espaço de diálogo que favorecesse a minha prática. “Trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular.” (Roldão, 2007, p. 28).

Como referem Marques et al. (2024) “a comunicação, a partilha, o debate e reflexão conjunta entre a equipa de educadores/as da mesma instituição constituem um espaço privilegiado de desenvolvimento profissional e de transformação das práticas pedagógicas, contribuindo para a melhoria da qualidade da instituição.” (p. 43). Neste sentido, ocorreram momentos de reflexão, entre mim e a educadora cooperante, após a realização das propostas, nas quais partilhámos ideias e perspetivas sobre as mesmas.

### **3.1.3. Colaboração com as famílias – Intenções para com as famílias**

A comunicação das intenções do/a educador/a e do seu projeto curricular de grupo aos pais/famílias é uma ocasião para os envolver no processo de planeamento e para recolher as suas sugestões. A partilha desse plano permite, ainda, encontrar um conjunto de possibilidades de os pais/famílias e outros elementos da comunidade participarem no processo educativo do jardim de infância. (Silva et al., 2016, p. 19).

Tendo em conta que a família é um dos pilares fundamentais no processo educativo das crianças, considero essencial o seu envolvimento, promovendo uma relação complementar e articulada entre a equipa de sala e as famílias. Com base neste pressuposto, procurei **demonstrar disponibilidade para responder e esclarecer**

**dúvidas e questões** relacionadas com a minha chegada. Para facilitar esta comunicação, elaborei uma carta de apresentação que disponibilizei às famílias.

Após dar-me a conhecer através de um registo documental, senti necessidade de **estabelecer uma relação de proximidade e respeito com as famílias**, havendo trocas de comunicação pontuais com estes intervenientes, como está presente na Nota de campo N.º 322 de dia 16 de janeiro de 2025, *“Recebi os pais à entrada e conversei com eles sobre o vídeo do projeto e como poderiam aceder a este”*.

Considerei essencial **promover o conhecimento e o envolvimento das famílias nas propostas educativas e no quotidiano das crianças**. Como salientam Marques et al. (2024) “a colaboração e o envolvimento das famílias no quotidiano das salas e na vida da instituição, assim como a sua participação em processos de tomada de decisão permitem construir coerência entre práticas” (p. 42).

#### **3.1.4. Reconhecer as vozes do exterior – Intenções para com a comunidade**

Assim como é importante definir as intenções para com as crianças, a equipa educativa e as famílias, é também essencial que se definam intenções para com a comunidade através das saídas ao exterior da OS. Sendo a comunidade um espaço físico e social, onde “o meio é, por si mesmo, um factor [*sic*] de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo [*sic*] dos conhecimentos” (Roldão, 2004, p. 23), torna-se importante **proporcionar às crianças saídas ao exterior da OS**. Neste sentido, é essencial **providenciar a interação das crianças com a comunidade local**, potencializando o “cruzamento de saberes, [e] a mobilização de diferentes áreas do saber” (Silva, 2011, p. 124).

#### **3.2. Avaliação da prática pedagógica**

No que concerne às intenções para com as crianças ao longo da PPSII, considero que **estabeleci uma relação de proximidade com o grupo e com cada criança, valorizando o seu tempo, espaço e individualidade**. Exemplo disto é a Nota de campo N.º 4 de dia 30 de setembro de 2024 *“(…) algumas começaram a vir ter comigo, mostrando-me algo que tinham feito ou convidando-me para brincar novamente”*, que evidencia o meu papel enquanto observadora.

Com as minhas propostas educativas, **proporcionei um ambiente acolhedor e inclusivo, que valorizou as vozes das crianças e promoveu a sua participação ativa no quotidiano**, fomentando a partilha de ideias e opiniões no diálogo em grande grupo, tanto antes como durante as propostas. Como é exemplo a Nota de campo N.º 33 de dia 10 de outubro de 2024 “(...) perguntei-lhes: **“O que acham que vamos fazer com estes alimentos?”**. Eles responderam: **“Uma sopa”** (...)”, onde as crianças expressaram o que habitualmente observam no seu dia a dia.

Além disso, **promovi a todas as crianças momentos de brincadeira simbólica em prol do seu desenvolvimento holístico**, assegurando a igualdade de oportunidade na participação. Um exemplo disso é a Nota de campo N.º 344 de dia 21 de janeiro de 2025.

*Em seguida, contei quantas vezes cada um tinha estado naquele espaço e expliquei: “Quem foi menos vezes foi o Daniel, a Nádia, o Mário e a Sabrina, por isso são esses meninos que ficam nesta área. O Miguel e a Catarina terão de brincar noutra área”.*

Ao longo da minha intervenção **observei atentamente as crianças, valorizando os seus interesses, necessidades e modos de brincar**, como é exemplo a Nota de campo N.º 85 de dia 29 de outubro de 2024 “o Miguel disse: **“Nós podemos fazer essa experiência”** e eu confirmei: **“Sim, vamos fazer essa experiência”**.”

No que diz respeito à relação com a equipa educativa, **adotei uma postura ética e disponível, promovendo relações de respeito e confiança**, apoiando a equipa sempre que necessário, como se verifica na Nota de campo N.º 258 de dia 7 de janeiro de 2025, **“A pedido da Fernanda, uma ex-educadora (...) [eu] e a minha colega de estágio ajudámos a fixar o lençol branco no teto, enquanto outros elementos da equipa educativa auxiliaram na preparação dessa proposta”**.

Desde o início da prática, **comuniquei e colaborarei com a equipa educativa em prol do desenvolvimento holístico das crianças**. Esta postura visou compreender e participar nas rotinas diárias do grupo, respeitando as práticas já existentes e contribuindo de forma positiva. A Nota de campo N.º 22 de dia 3 de outubro de 2024, exemplifica essa intenção: **“As restantes crianças começaram a chegar e como a educadora continuava a**

*falar com os pais, perguntei à assistente se podia, com as crianças, marcar as presenças do dia. A assistente assentiu afirmativamente e deu-me uma caneta para o fazer”.*

**Cooperei ativamente com a equipa pedagógica, promovendo a partilha e a reflexão conjunta sobre as propostas educativas,** numa lógica de construção colaborativa do processo pedagógico. Esta intenção revela-se na Nota de campo N.º 71 de dia 23 de outubro de 2024” *Em conversa informal (...) [a] educadora deu-me alguns conselhos e sugestões para a próxima sessão, referindo algumas coisas que poderia alterar, modificar ou adaptar”.*

Relativamente às famílias, defini como prioridade **demonstrar disponibilidade para responder e esclarecer dúvidas ou questões,** conforme expresso na carta de apresentação disponibilizada na plataforma *Classroom* (Anexo N). Paralelamente, fui **estabelecendo uma relação de proximidade e respeito com as famílias,** o que fez com que me reconhecessem como parte integrante da equipa pedagógica. Esta integração fica evidenciada na Nota de campo N.º 322 de dia 16 de janeiro de 2025, *“Recebi os pais à entrada e conversei com eles sobre o vídeo do projeto e como poderiam aceder a este”.*

Como última intenção **promovi o conhecimento e o envolvimento das famílias nas propostas educativas e no quotidiano das crianças.** Para isso, partilhei diversos momentos do projeto realizado com as crianças, através de registos fotográficos e videográficos disponibilizados na plataforma *Classroom*, e expus algumas das propostas desenvolvidas. Integrei também as famílias nas propostas educativas, conforme descrito na Nota campo N.º 56 de dia 18 de outubro de 2024, *“No final, pedi ajuda às famílias para que, juntamente com as crianças, procurassem informações sobre o tema, de forma que as crianças pudessem depois partilhar as descobertas com o restante grupo”.*

No que concerne às intenções para com a comunidade, ao perceber que o grupo incluía crianças com condições socioeconómicas distintas, **proporcionei diversas saídas ao exterior da organização socioeducativa, providenciando a interação das crianças com a comunidade local** e a ampliação do conhecimento sobre o tema em estudo. Exemplos disso encontram-se na Nota de campo N.º 85 de dia 29 de outubro de 2024, *“Assim que o senhor terminou, veio até ao nosso encontro, cumprimentou-nos e perguntou: “O que vos traz à loja?”.*

4. *O QUE QUERO INVESTIGAR?*

- INVESTIGAÇÃO EM JARDIM  
DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Perante a caracterização do contexto socioeducativo e apresentação das intenções para a minha ação pedagógica, torna-se importante centrar este capítulo no estudo de caso realizado ao longo da PPSII, em Jardim de Infância (JI). Este estudo incide sobre as brincadeiras de faz de conta das crianças do JI, abordando a problemática observada e a revisão da literatura sobre a temática do estudo, sustentada por autores e teorias da área. Por fim, apresento o roteiro metodológico e ético adotado durante a PPSII.

#### **4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática**

Com a observação do contexto e dos sujeitos ao longo de toda a PPSII, foi possível identificar o interesse de muitas crianças pela área do faz de conta presente na sala, o que me permitiu observar as brincadeiras que realizavam nesse espaço. Frisando a referência de Ferreira (2002), o brincar é “parte indissociável da identidade da cultura infantil” (p. 23) e por isso “é parte integrante da vida social das crianças e, longe de estar separado do mundo real, é um modo de estar nele e de agir sobre ele” (*Ibidem*).

Segundo Pereira et al. (2017) é “considerado como uma atividade natural, em que as crianças têm uma significativa margem de autonomia e poder para encaminhar o desenvolvimento do jogo ao sabor da sua imaginação e criatividade” (p. 111).

Desta forma, torna-se importante compreender as potencialidades que estas brincadeiras têm no desenvolvimento holístico das crianças e na construção da profissionalidade de uma futura educadora de infância. Como Prestes (2016) refere “a brincadeira de faz de conta é o campo de liberdade de ação dos pequenos. Nessa atividade, a criança é livre” (p. 34) e explora os contextos sociais que lhe são mais próximos ou desempenha “personagens” que lhe são conhecedoras.

Algumas questões se colocam quando se aborda as brincadeiras que as crianças realizam no faz de conta, como é exemplo: “Que brincadeiras acontecem na área do faz de conta?”. Esta pergunta deu origem a um estudo de caso com a problemática “*Podemos ser o que quisermos – Brincar ao faz de conta como expressão das culturas infantis*” com os seguintes objetivos: (i) Identificar as brincadeiras das crianças na área do faz de conta numa sala de JI; (ii) Analisar as inter-relações nas brincadeiras de faz de conta; (iii) Identificar as conceções da equipa educativa sobre as brincadeiras de faz de conta das crianças e a sua relação com a prática pedagógica.

## **4.2. *Culturas Infantis, Brincar ao Faz de Conta e Práticas Pedagógicas* - Enquadramento teórico-conceptual**

Através de um olhar atento e observador das brincadeiras que as crianças realizam na área do faz de conta, compreende-se as diversas brincadeiras que estas podem fazer com auxílio a recursos/objetos, pares e espaços, tornando cada brincadeira única de inúmeras potencialidades e aprendizagens. Esta diversidade faz-me querer saber mais sobre essas escolhas e a forma como estão interligadas com a cultura infantil.

Nesse sentido, no presente subcapítulo, realizarei uma revisão da literatura referente à problemática em estudo, organizada nos seguintes tópicos: (i) Culturas da Infância; (ii) O direito ao brincar e a sua valorização na infância; (iii) Conceito de *brincadeiras de faz de conta*; e (iv) Relação entre as *brincadeiras de faz de conta* e as práticas pedagógicas numa sala de JI.

### **4.2.1. Culturas da Infância**

Na perspetiva da Sociologia, a infância não deve ser vista como um estado de carência ou exiguidade, mas sim como uma condição social e cultural própria. Neste sentido, “o conceito de ‘culturas da infância’ tem vindo a ser estabelecido consistentemente pela Sociologia da Infância como um elemento distinto da categoria geracional” (Sarmiento, 2003, p. 54). Como defende Trevisan (2014), “salientam-se numerosos investigadores interessados na análise das *childhood cultures* (culturas da infância) ou das culturas de pares e da sociedade infantil (*société enfantine*) e na introdução da visão da própria criança nessa produção” (p. 52).

As culturas infantis, podem ser compreendidas como “os processos simbólicos através dos quais as crianças entretecem os fios de sentido com que interpretam o mundo e estabelecem as bases das suas interações com outras crianças e com os adultos” (Sarmiento, 2021, p. 181). Essas culturas podem ser vistas como “a capacidade das crianças contruírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção [*sic*] intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção [*sic*]” (Sarmiento, 2003, p. 54).

A compreensão das culturas da infância implica uma visão das crianças enquanto sujeitos ativos e produtores de culturas próprias (Tomás & Fernandes, 2014; Ødegaard, & Borgen, 2021). Neves (2005) destaca a importância de compreender as crianças como atores sociais, que realizam ações sociais para compreender e interpretar os contextos em que estão inseridas. Esta abordagem permite perceber os diversos fatores que influenciam a constituição das culturas da infância, particularmente as representações sociais que as crianças têm de si mesmas e do seu mundo. Tomás (2014) menciona que “quando nos referimos às culturas infantis consideramo-las resultantes de um processo social e cultural [onde] as crianças são socializadas neste processo construtivo e mutável, tornando-se, desta forma, seres culturais” (p. 141). Sarmiento (2003) sublinha que

as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações [*sic*] das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade (pp. 54-55).

Esta reflexão evidencia que as culturas infantis não são estáticas e sim moldadas pelas condições sociais e históricas que as envolvem. Assim, “é necessário situar a criança nos seus contextos e condições sociais em que vive, para se poder analisar e compreender melhor as suas culturas” (Neves, 2005, p. 463). As crianças são agentes ativos de transmissão cultural e participam ativamente nas rotinas culturais, que são “atividades recorrentes e previsíveis, através da qual a cultura é gerada, adquirida, mantida e refinada.

Um dos contributos significativos para a compreensão da cultura infantil é o conceito de “reprodução interpretativa”, formulado por William Corsaro (1997). A perspectiva *interpretativa* procura compreender os aspetos inovadores da participação das crianças na sociedade, considerando que as suas interações originam culturas singulares. Estas culturas resultam da apropriação criativa de elementos do mundo adulto, ajustando-os aos interesses e necessidades da infância. Por sua vez, o conceito “*reprodução*” indica que as crianças não se limitam a internalizar a cultura existente, mas desempenham um papel ativo na sua construção e transformação, contribuindo assim para a sua continuidade e renovação (Brandão et al., 2016). Corsaro (2011) afirma que “as crianças

se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares” (p. 53), elas recriam-nas e transformam-nas, criando significados que refletem as suas necessidades e interesses.

Corsaro e Eder (1990) definem o conceito de cultura de pares como “um conjunto estável de actividades [*sic*] ou rotina, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interacção [*sic*] com os seus pares” (citado por Sarmento, 2003, p. 61). Os autores acrescentam que a visão de cultura entre pares está em “conformidade com a reprodução interpretativa, que sublinha as ações coletivas da criança, valores partilhados e o lugar e participação infantis na produção cultural” (*Ibidem*).

Contudo, embora a teoria da cultura de pares seja importante, poderá não ser suficiente para capturar toda a complexidade do processo de produção e reprodução das culturas infantis. Sarmento (2021) argumenta que as culturas infantis são constantemente atualizadas e transmitidas, sobretudo através das relações intergeracionais, nas quais as crianças mais velhas transmitem às mais novas, aspetos que se preservam como património cultural da infância. Neste sentido, é crucial compreender os traços distintivos das culturas da infância, refletindo sobre a sua gramática designada por Sarmento (2003) como a “gramática das culturas da infância” (p. 60). Apenas através da análise das suas dimensões - semântica, sintaxe, morfologia e pragmática – será possível preparar as crianças para serem cidadãos ativos e plenos de direitos. Como menciona o mesmo autor,

as culturas da infância podem ser analisadas na *Semântica*, isto é, nos processos de referenciação e significação próprios das crianças, na *Sintaxe*, isto é, nas regras de articulação entre os elementos simbólicos e na *Morfologia*, isto é, na especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância: os jogos, os brinquedos, os rituais, mas também os gestos e as palavras. Podem ser ainda analisadas na sua *Pragmática*, isto é, nas relações de comunicação que se estabelecem entre pares e nos modos pelos quais se realizam os processos de cooperação e de estratificação entre as crianças (*Ibidem*).

Alem dos princípios que estruturam as *gramáticas das culturas da infância*, estas organizam-se em torno de quatro eixos estruturadores que são fundamentais para o seu desenvolvimento e dinâmica: a *interatividade*, a *ludicidade*, a *fantasia do real* e a *reiteração* (Sarmiento 2003, 2004).

A *interatividade* é essencial para a construção da identidade individual e coletiva das crianças, pois as suas culturas desenvolvem-se sobretudo entre pares. Para além disso, permite a continuidade de práticas culturais, através de ações estratégicas, como a escolha dos companheiros de brincadeira, a partilha de rituais culturais e formas de resistência às regras impostas pelos adultos (Sarmiento, 2003, 2004), revelando a cultura infantil como um sistema dinâmico e próprio.

A *ludicidade* constitui outro eixo estruturante das culturais infantis, sendo o brincar “um dos modos específicos que as crianças mobilizam para se relacionarem com o mundo que as rodeia, assumindo, assim (...), um estatuto importante na tradução dos modos de ser e viver das crianças” (Tomás & Fernandes, 2014, p. 15). Embora o brincar seja uma atividade humana universal, distingue-se na infância pela sua seriedade, enquanto os adultos separam o “brincar e fazer coisas sérias” as crianças “não fazem distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (Sarmiento, 2003, p. 62). Brincar é, assim, “condição da aprendizagem e (...) da aprendizagem da sociabilidade” (Sarmiento, 2004, p. 26), permitindo às crianças explorar, expressar-se e interagir com os outros, criando mundos e narrativas imaginárias que refletem e transformam o real.

Na sequência do eixo anterior, segue-se o eixo *fantasia do real*, uma “dimensão fantasista presente no jogo simbólico das crianças” (Sarmiento, 2003, p. 62), onde “o ‘mundo do faz de conta’ faz parte (...) da sua visão e da atribuição do significado às coisas” (Sarmiento, 2004, p. 26). Neste processo, as crianças não se limitam a imitar ou representar a realidade, pelo contrário, criam e recriam o mundo, utilizando a fantasia para transformar experiências vividas ou situações quotidianas em aventuras repletas de possibilidades, onde “o que é verdadeiro e o que é imaginário se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha mesmo a pena” (Sarmiento, 2003, p. 62). O autor (2004) enfatiza que

Nas culturas infantis, todavia, este processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade. Esta transposição imaginária de situações, pessoas, objectos [*sic*] ou acontecimentos, esta “não literalidade”, está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência (p. 26).

A *reiteração* é um dos processos centrais para a construção das identidades culturais infantis, pois permite às crianças “repetir a experiência e alcançar, deste modo, um meio de domínio dos recursos ou da linguagem adequada para dominar a situação. E para sentir o prazer redobrado de uma experiência fruível” (Sarmiento, 2003, p. 63). Ao revisitarem situações, comportamentos e jogos, como as brincadeiras de faz de conta, as crianças repetem cenários e papéis, ajustando-os às suas necessidades e interpretações. Deste modo, não apenas reforçam aprendizagens, como também adaptam e ressignificam vivências, num processo contínuo de apropriação criativa

Deste modo, o brincar, ao integrar os eixos da interatividade, da ludicidade, da fantasia do real e da reiteração, constitui um campo essencial para o desenvolvimento das identidades sociais e culturais infantis. Estudar estas culturas implica reconhecer as crianças como agentes culturais ativos na construção das suas realidades enquanto se inserem nas dinâmicas sociais que as rodeiam – como é o caso do contexto do Jardim de Infância.

#### **4.2.2. O direito ao brincar e a sua valorização na infância**

O brincar é parte fundamental na infância, reconhecido pelo seu valor lúdico e pelo impacto no desenvolvimento integral da criança. Como Machado et al. (2022) mencionam, “valorizar o brincar como atividade principal dentro dos espaços de Educação Infantil é um dos pontos de partida para reconhecer a criança como sujeito de direito” (p. 98). Este reconhecimento traduziu-se juridicamente na consagração do direito ao brincar, inicialmente na Declaração dos Direitos da Criança, de 1959 (Tomás & Fernandes, 2014), e posteriormente a 20 de novembro de 1989, surge a Convenção dos

Direitos da Criança (CDC) adaptada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) e a 21 de setembro de 1990 é ratificada por Portugal.

De acordo com Tomás e Fernandes (2014), “o brincar assumiu o estatuto de direito na segunda metade do século XX” (p. 17). Sendo os direitos da criança o foco principal da CDC, é importante mencionar que esta veio consolidar este direito, como afirma o *Artigo 31 – Lazer, atividades recreativas e culturais*, “a criança tem direito ao repouso, a tempos livre e a participar em atividades culturais e artísticas” (ONU, 1989, p. 25)

No entanto, apesar deste avanço jurídico, o direito a brincar continua a enfrentar obstáculos significativos na sua concretização plena, sendo muitas vezes negligenciado em contextos educativos e familiares, em detrimento de atividades consideradas mais formais. O reconhecimento do brincar como um direito não só legitima a sua presença na vida das crianças, como também reforça a necessidade de políticas e práticas que garantam oportunidades adequadas para a sua concretização. Neste contexto importa refletir: o que é, afinal, o brincar?

Não existe um único conceito para definir o brincar, sendo este uma atividade essencial e estruturante da infância, reconhecido tanto como um direito, como uma necessidade fundamental para o desenvolvimento integral da criança. A educação pré-escolar “rígida e formal que não permite brincar pode ser desagradável para as crianças e prejudicar o seu desenvolvimento” (UNESCO, 2012, citado por Tomás & Trevisan, 2021, pp. 15-16). Não se trata apenas de um momento de entretenimento, mas de um meio de exploração no qual a criança se expressa, compreende o mundo e a si própria. Silva e Sarmiento (2017) mencionam que “brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos” (p. 41). Segundo Tomás e Fernandes (2014), “brincar é o ofício da criança” (p. 15), uma atividade sociocultural fundamental que possibilita a (re)construção das relações sociais e das formas que lhe permite interpretar o mundo.

A desvalorização do brincar está intimamente ligada a uma perspetiva utilitarista do tempo e da aprendizagem, que, como mencionam Ferreira e Tomás (2016), subentende uma oposição “entre trabalho e brincar em que este último é remetido para as margens do trabalho escolar e, por esse motivo, considerado como social e culturalmente inútil do

ponto educativo” (p. 449). Nesse sentido, “o brincar tende assim a ser instrumentalizado e rentabilizado porque tornado um incentivo, um meio, um propósito e uma estratégia pedagógica no quadro de uma lógica de ação hierárquica, cuja intencionalidade visa objetivos, fins e resultados educativos predeterminados pela educadora” (Ferreira & Tomás, 2020, p. 23). Na mesma linha, Almeida e Vilarinho (2016) sublinham que a lógica capitalista e produtiva influenciou o afastamento do brincar, do seu propósito inicial enquanto estratégia cultural de apropriação do mundo.

Em suma, reconhecer o brincar como atividade central nas práticas pedagógicas é indispensável para afirmar a criança como sujeito de direitos (Machado et al., 2022). Brincar não é apenas um passatempo ou um recurso didático, mas sim uma linguagem própria das crianças, uma forma de expressão, de compreensão do mundo e de interação com os outros.

#### **4.2.3. Conceito de *brincadeiras de faz de conta***

Entre as diversas formas de brincar, as brincadeiras de faz de conta assumem um lugar central na infância. As crianças apropriam-se das vivências do seu cotidiano e recriam narrativas imaginárias, como comprova, Lima e Costa (2021), quando referem que “a brincadeira de faz de conta pode ser o fio condutor dessas vivências, pois, por meio dessa atividade, a criança pode exercer sua liberdade, expressar suas ideias, fazer escolhas, e, principalmente, representar situações além do seu nível de desenvolvimento real, por meio da imaginação” (p. 2). Neste sentido, o ato de brincar é, acima de tudo, um processo de humanização pessoal, no qual a criança se distancia da vida cotidiana e entra num mundo imaginário, o mundo do faz de conta (Kishimoto, 1995). Ao depreender a importância que as brincadeiras de faz de conta têm no dia a dia das crianças, torna-se crucial perceber o seu surgimento.

Posto isto, as brincadeiras de faz de conta não surgiram de uma necessidade instintiva, o “seu surgimento está relacionado às mudanças na vida social e à situação da criança na sociedade” (Prestes, 2016, p. 32), decorrentes da reorganização do trabalho e da crescente complexidade dos meios de produção, que passaram a excluir as crianças do mundo do trabalho. Isso possibilitou que tivessem tempo e espaço para brincar, sendo nesse contexto que emerge o faz de conta (*Ibidem*). Assim, a brincadeira de faz de conta

é uma atividade que surge da necessidade de as crianças se prepararem para a vida adulta, aprendendo as regras sociais de forma lúdica e simbólica.

Vygotsky (2008, citado por Prestes, 2016) argumenta que a brincadeira de faz de conta surge como um “campo de liberdade de ação” (p. 34) onde a criança representa papéis sociais e interioriza regras de comportamento por meio do imaginário. Assim sendo, a criança inicia o processo de aprendizagem das regras sociais não de forma direta, mas através da representação do imaginário, o que torna essa experiência mais envolvente e significativa para o seu desenvolvimento holístico.

Além disso, Teixeira (2014) enfatiza que “não há nada mais sério e complexo do que brincar de faz de conta” (p. 860), destacando que a brincadeira de faz de conta é uma representação ativa e simbólica do meio envolvente das crianças. Como menciona o mesmo autor, a brincadeira de faz de conta é evidenciada como uma atividade humana, dirigida por instrumentos físicos e simbólicos, na qual “ao brincar, a criança se apoia nas regras da vida real, porém, a situação criada é imaginária, fruto de um processo de generalização de várias experiências” (p. 873). Portanto, a brincadeira de faz de conta surge na vida das crianças como uma resposta à mudança social e ao afastamento das atividades produtivas dos adultos, proporcionando às crianças um espaço e um meio, através do qual podem internalizar, experimentar e ressignificar as regras da vida social de maneira lúdica e significativa. A partir destas perspectivas, é possível explorar diferentes olhares teóricos que reforçam a complexidade e riqueza do faz de conta no desenvolvimento infantil. Mello et al. (2021) abordam as perspectivas de Vygotsky, Piaget, Corsaro e Certeau sobre as brincadeiras de faz de conta.

Os autores iniciam referindo que Vygotsky, “associado à psicologia sócio-histórica” (p. 9), considera que as brincadeiras de faz de conta possibilitam à criança separar o objeto do seu significado e permitem que esta interiorize os papéis sociais, ultrapassando os limites do seu desenvolvimento integral e ampliando a sua capacidade simbólica (Melo et al., 2021). Com base na perspectiva de Piaget, “Psicologia do Desenvolvimento” (p. 10), Melo et al. (2021) referem que “os jogos e brincadeiras simbólicas se relacionam com a dimensão do faz de conta, pois pressupõem uma estrutura representativa, seja na capacidade de simular um objeto ausente ou uma situação fictícia” (p. 11). Portanto, como Ferreira e Tomás (2020) mencionam, “Piaget e Vigotsky

argumentavam que não só o brincar era um importante meio de autoaprendizagem como, através de brincadeiras não estruturadas, as crianças desenvolviam a sua autoregulação atendendo a uma variedade de necessidades de desenvolvimento” (p. 3). Relativamente à perspectiva de Corsaro, “um dos representantes do campo da Sociologia da Infância” (p. 15), este menciona que “é na brincadeira de faz de conta que a reprodução interpretativa encontra o seu maior espaço de expressão” (Melo et al., 2021, p. 15), assim, “criar e reconhecer as produções culturais, em diferentes contextos sociais, sobretudo, na escola, perpassa pela valorização das brincadeiras de faz de conta.” (*Ibidem*). Por fim, Melo et al. (2021) destacam que a brincadeira de faz de conta pela perspectiva de Certeau, “um dos principais representantes da História Cultural” (p. 16), “tem ajudado a compreender as crianças como praticantes do cotidiano [*sic*], como autoras de suas próprias vidas que reinterpretam, incessantemente, a cultura que estão inseridas” (p. 17), onde as crianças desafiam diariamente “o modelo de escolarização centrado nos adultos” (*Ibidem*) e através das brincadeiras de faz de conta tornam-se criadores, exploram e são protagonistas das suas ações. Neste sentido, a brincadeira de faz de conta, para além de uma atividade lúdica com foco na fantasia e na não-literalidade, “tem se configurado com espaço/tempo de criação e de afirmação identitária das crianças” (*Ibidem*). Assim, o faz de conta assume um papel fulcral nos processos de auto e heteroconstituição, permitindo às crianças apropriarem-se da realidade social, reinterpretá-la e posteriormente produzirem culturais infantis, fortalecendo as interações entre pares (Ferreira & Tomás, 2020).

No entanto, o foco centra-se no conceito de brincadeiras de faz de conta na Sociologia da Infância, onde Ferreira e Tomás (2020) mencionam que “o campo (...) tem chamado a atenção para o valor do brincar nos processos de auto/heteroconstituição das crianças como atores sociais e nos da socialização entre pares, enfatizando a apropriação e reinterpretação que fazem da realidade social através dele, assim produzindo culturas infantis e grupos de pares socialmente organizados” (p. 3).

Neste sentido, é importante lembrar que o brincar ao faz de conta constitui-se como um “eixo estruturante das culturas da infância” (Antunes & Tomás, 2021, p. 117), permitindo à criança expressar-se e representar livremente a sua forma de ver e compreender o mundo. Através de brincadeiras de faz de conta, a criança desenvolve competências sociais, culturais, linguísticas e comunicacionais de forma lúdica e criativa,

sendo priorizado e tido em conta o tempo e espaço da criança. Barros e Oliveira (2018) complementam este ponto de vista ao destacar que o faz de conta é essencial, “pois ao brincar desse modo, a criança estimula a memória, a imaginação e a fantasia, ela procura reorganizar as situações psicológicas, reinterpretar as ações” (p. 719). Kishimoto (1995) amplia ainda mais essa perspectiva ao associar o faz de conta ao desenvolvimento cognitivo da criança, pois “ao brincar de faz-de-conta a criança está aprendendo a criar símbolos” (p. 61). A autora enfatiza que essa prática lúdica está intimamente ligada à capacidade de representar mentalmente o mundo, estimulando a criança a pensar de forma abstrata e a desenvolver habilidades cognitivas complexas, mencionando que “o faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras.” (p. 61).

Para além dos contributos mencionados, Brandão (2010) sublinha que “variados aspectos [*sic*] sociais e culturais influenciam a brincadeira de faz-de-conta” (p. 28). Através da brincadeira simbólica, a criança interpreta e ressignifica os elementos culturais, “tem a liberdade de mudar a lógica da realidade, ela pode deslocar os princípios lógicos, sem que os objetos e/ou as outras crianças percam a sua própria identidade” (*Ibidem*, p. 52). As crianças expressam o que compreendem da cultura e representam o seu modo de vida através das brincadeiras de faz de conta. Assim, o faz de conta torna-se uma expressão rica e complexa da infância, onde a imaginação, a criatividade e a interação social convergem para a construção ativa de sentidos e significados.

Deste modo, o conceito de brincadeiras de faz de conta transcende a mera imitação ou entretenimento, assumindo-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, expressão e desenvolvimento integral da criança, sendo essencialmente valorizado no contexto da educação de infância, mais concretamente, nas culturas infantis.

#### **4.2.4. Relação entre as *brincadeiras de faz de conta* e as práticas pedagógicas numa sala de JI**

As brincadeiras de faz de conta assumem um papel central no processo de desenvolvimento infantil e são compreendidas como uma mais-valia para as práticas pedagógicas. Estes momentos proporcionam às crianças a possibilidade de expressão corporal e vocal, exploração do imaginário, construção de narrativas e interação com

pares e adultos, promovendo aprendizagens profundas e significativas. Diversos autores têm vindo a investigar como é que essas brincadeiras possibilitam aprendizagens significativas, tanto a nível pessoal como social.

Paley (1990) aborda o valor das brincadeiras simbólicas e da criação de histórias no contexto da prática educativa. Segundo a autora, as narrativas que surgem das brincadeiras espontâneas das crianças são uma forma significativa de expressão e comunicação, que permite às crianças compreenderem o mundo à sua volta, vivenciado as suas próprias experiências. A autora evidencia a importância de o/a educador/a adotar uma postura de escuta ativa, tendo intervenções ponderadas que possibilitem transformar as narrativas numa construção coletiva de sentido. A mesma autora refere ainda que os/as educadores/as são a ponte para haver uma ligação entre as dimensões lúdicas e pedagógicas, ao disponibilizarem espaços seguros para a expressão criativa das crianças por meio do brincar e da narrativa.

Wood (2013) interpreta o brincar como um aspeto central no currículo da educação infantil, onde o foco são as brincadeiras de faz de conta e a sua importância para o desenvolvimento das crianças. A autora argumenta que as brincadeiras devem ser moldadas pelo contexto sociocultural de cada grupo de crianças, permitindo que as práticas pedagógicas sejam ajustadas às suas realidades. Na sua investigação, explora as práticas pedagógicas baseadas na dimensão lúdica e como estas possibilitam que as crianças desenvolvam as aprendizagens como uma extensão das brincadeiras de faz de conta, integrando elementos simbólicos e reais do seu dia a dia. Assim, reforça que a pedagogia precisa ser flexível e atenta ao potencial criativo das crianças, especialmente quando o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social.

Corsaro (2018) propõe uma abordagem interpretativa da infância, onde as crianças são consideradas agentes sociais, que participam na produção e reprodução da cultura. A brincadeira simbólica, surge como uma prática central para o desenvolvimento social e cultural da infância, permitindo a construção de papéis sociais, a expressão de desejos e o sentido de pertença. Como o autor afirma, “as crianças criam e participam nas suas próprias culturas de pares, apropriando-se de forma criativa de informações do mundo adulto para responder às suas próprias preocupações entre pares” (p. 18), evidenciando as interações lúdicas como forma de participação social e de agência infantil.

Para Fleer (2015) o “brincar é definido como a criação de uma situação imaginária, em que as crianças e os adultos alteram o significado dos objetos e das ações, dando-lhes um novo sentido dentro das situações imaginárias de jogo” (p. 1802). A autora, evidencia o papel do educador nas brincadeiras imaginativas das crianças, focalizando a importância de os educadores intervirem de maneira sensível e estratégica de forma a ampliar as possibilidades de aprendizagem, sem restringir a sua criatividade. A autora destaca que o equilíbrio entre práticas pedagógicas estruturadas e o brincar simbólico, torna-se um desafio para os educadores. Para Fleer (2015), as brincadeiras de faz de conta são uma oportunidade para relacionar as aprendizagens curriculares e os processos imaginativos, de modo que a pedagogia se torne uma extensão do universo infantil.

Miller e Almon (2009) destacam a desvalorização que é dada às brincadeiras de faz de conta devido à crescente prioridade dos currículos acadêmicos focalizados em resultados padronizados. Os autores alertam que “as crianças precisam tanto de brincadeiras livres e não estruturadas como de aprendizagem lúdica sob a orientação gentil dos adultos para melhor as preparar para a entrada na escola formal” (pp. 18-19). Neste sentido, consideram que brincar é essencial na pedagogia, sobretudo no Jardim de Infância, onde a autoconfiança, a comunicação e a resolução de problemas, são moldadas. Para os autores, é imprescindível reestruturar as políticas educacionais e reconhecer o valor das brincadeiras como ferramentas de aprendizagem integral, incluindo atividades dirigidas pela criança aos processos formais de ensino.

Breathnach et al. (2018) idealizam as brincadeiras de faz de conta, especificamente a “brincadeira de casar”, como um espaço que apoia o desenvolvimento imaginativo e social das crianças, na criação de culturas de pares. Por meio de estudos etnográficos, as autoras observam que “nas brincadeiras de faz de conta, novas culturas de pares são produzidas à medida que as crianças apropriam-se, de forma ativa e criativa, de informações do mundo adulto” (Breathnach et al., 2018, p. 290). O estudo ressalta como as crianças, através das brincadeiras de faz de conta, se apresentam como agentes sociais, de forma a interpretar e reproduzir normas e práticas culturais, que irão criar oportunidades para as crianças exercitarem a liderança, a negociação e a colaboração.

Desta forma, o educador deve proporcionar ambientes que estimulem a autonomia das crianças e as suas habilidades de convivência em grupo.

Neste sentido, é fundamental que o educador assuma uma postura reflexiva e comprometida com práticas pedagógicas que valorizem a escuta e o respeito pela iniciativa da criança. Tal como afirmam Trevisan e Tomás,

[a]postar em modos participativos e inclusivos de dinamizar a ação pedagógica com as crianças no JI, requer ousadia para desafiar a relação tradicional entre adultos/os e crianças, e criatividade e imaginação pedagógica imbuídas de uma ética da escuta sensível aos pontos de vista das crianças e consciente do adultocentrismo” (Tomás & Trevisan, 2021, pp. 19-20).

Esta abordagem evidencia a importância de reconhecer as crianças como sujeitos ativos, promovendo a sua participação de forma significativa no contexto educativo.

### **4.3. Roteiro Metodológico e Ético**

Perante a análise cuidada sobre os pontos teóricos que fundamentam a temática, o corrente subcapítulo incide nas opções metodológicas e éticas presentes na investigação.

A investigação do presente relatório é de **natureza qualitativa** e como Meirinhos e Osório (2010) referem, a expressão investigação qualitativa é utilizada como termo genérico para compilar as diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características semelhantes. Bodgan e Biklen (1994) salientam que os dados de natureza qualitativa “são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p. 16).

Após uma observação atenta sobre *as brincadeiras de faz de conta que as crianças realizam*, importa saber mais sobre esta temática, por isso, a realização da investigação, decorre de um **estudo de caso**. Como Yin (2001) refere “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno [*sic*] contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno [*sic*] e o contexto

não estão claramente definidos” (p. 32). Sendo a principal função deste estudo a obtenção e reunião de informação detalhada através de uma observação pormenorizada de um contexto ou de indivíduos, faz todo o sentido a sua escolha para a presente investigação.

Ao serem definidos os objetivos do estudo, importa recorrer a uma diversidade de técnicas e instrumentos de dados e fontes de referência, de forma a recolher dados significativos para a investigação. No decorrer do estudo, várias foram as **técnicas e instrumentos de recolha de dados** utilizados para complementar, confirmar e sustentar a investigação. Procedeu-se à observação participante e não participante, com recurso a notas de campo, à realização de entrevistas semiestruturadas e entrevistas focalizadas de grupo, através de um guião da entrevista, à consulta e análise documental, à análise de mapas, gráficos e tabelas, aos registos fotográficos e videográficos e às conversas informais com as crianças e equipa de sala.

A **observação participante** requer do observador:

uma postura de observação com crianças, entendidas como atores sociais e produtoras de culturas lúdicas como acontece com o brincar, requer do/a observador/a uma atenção particular às suas interações e aquilo que lhes dá sentido, quer em termos de conteúdo quer em termos socioemocionais (Ferreira & Tomás, 2022, p. 286).

Nesta observação, existe a participação do adulto-observador, mas o mesmo não ocorre na **observação não participante**, onde o adulto-observador não intervém nas brincadeiras das crianças e contenta-se a observar como estas agem e como comunicam. Quando o adulto desempenha o papel de observador, tem de incidir o seu olhar nas ações/brincadeiras das crianças. (Ferreira & Tomás, 2022).

A realização de **entrevistas semiestruturadas e entrevistas focalizadas de grupo** teve como objetivo entrevistar a equipa de sala (sendo apenas realizada à educadora cooperante, uma vez que a assistente operacional não se sentia à vontade para tal) e quinze das crianças do grupo (pois 5 crianças não se encontravam presentes nesse dia), organizadas em cinco grupos de três crianças, de forma a considerar a opinião das crianças em estudo. Esta organização de entrevista grupal, como mencionam Meirinhos e Osório (2010) é “particularmente útil para comparar, debater e replicar diferentes

opiniões entre os elementos do grupo” (p. 63). Esta técnica teve como recurso de instrumento de recolha de dados, os guiões das entrevistas que contemplam um conjunto de perguntas (Anexos C e D), alicerçadas à temática da investigação em curso. Esta técnica de recolha de dados, “é considerada uma interação [*sic*] verbal entre, pelo menos, duas pessoas: o entrevistado que fornece respostas, e o entrevistador, que solicita informação para, a partir de uma sistematização e interpretação adequada, extrair conclusões sobre o estudo em causa” (Meirinhos & Osório, 2010, pp. 62-63). Após a sua transcrição (Anexos E e F), os dados serão extraídos e analisados, de forma que sejam utilizados na investigação.

A **consulta documental** corresponde à recolha de informação teórica referente à temática em estudo, obtida através dos documentos da organização socioeducativa, sendo estes o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (2024/25) e o Projeto Curricular de Grupo (2024/25). Como Meirinhos e Osório (2010) referem:

O recurso a fontes documentais relacionadas com a temática é uma estratégia básica num estudo de caso. Estas fontes podem ser diversas: relatórios, propostas, planos, registos institucionais internos, comunicados, dossiers, etc. A informação recolhida pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes (p. 62).

A **análise documental** realizada foi referente às produções académicas realizadas pelas estudantes da ESELx no âmbito da PPSII, relativamente às Brincadeiras de Faz de Conta publicadas no Repositório da ESELx. Foram também desenvolvidas **análises de mapas, gráficos e tabelas**. No último mês da PPSII foi apresentado às crianças um mapa das áreas da sala, no qual diariamente cada criança registava um círculo na linha correspondente ao seu nome e na coluna da área para onde ia nesse dia. Esse mapa foi posteriormente analisado em grupo no penúltimo dia da PPSII (Anexo G). Para além deste instrumento de análise, foi também realizada uma análise individual das áreas preferidas pelas crianças, em que cada uma registou, numa tabela individual, a sua primeira, segunda e terceira área predileta (Anexo H). Com base nesses registos individuais, foi construído

um gráfico de barras representando as áreas preferidas de todas as crianças do grupo, o qual foi posteriormente analisado durante a entrevista semiestruturada (Anexo I).

Os **registos fotográficos** foram realizados ao longo de toda a intervenção, de forma a complementar os registos de observação (Anexo A), assim como auxiliaram a investigadora a “lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189). Como complemento, recorri a uma câmara de filmar para captar **registos videográficos** das brincadeiras das crianças na área do faz de conta, durante as últimas duas semanas da PPSII, pois este equipamento possibilitou-me que não estivesse sempre presente no espaço em estudo, e posteriormente “as imagens filmadas resultarão em informações que darão base para o texto escrito. Das cenas de maior importância podem ser feitas fotos que ilustrarão outros dados na pesquisa. Falas e ruídos também poderão ser selecionados, mensurados e discutidos” (Belei et al., 2008, p. 194), resultando em dados de análise importantes para a investigação em estudo.

Por último, realizaram-se **conversas informais** com as crianças e com a equipa de sala, com recurso a registo em notas de campo, de forma a perceber alguns pontos tidos em conta para a investigação.

Posteriormente, com a recolha dos dados feita, sucedeu-se à análise dos dados com base na técnica de **análise de conteúdo**, e como Silva e Fossá (2015) mencionam, “é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador” (p. 2). Moraes (1999) define a análise de conteúdo como “bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias” (p. 2) que conduzem a “descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, [que ajudam] a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (*Ibidem*). Esta análise consiste num processo de três fases, onde a primeira é a pré-análise, que consiste na leitura geral do conteúdo analisado, neste caso a transcrição das entrevistas e a separação dos registos de observação. A segunda fase é a codificação e categorização, onde o investigador agrupa os conteúdos mais relevantes para e define as categorias. A terceira e última fase é o tratamento dos

dados, onde cada investigador capta os conteúdos e informações importantes, de acordo com a investigação em curso (Bardin, 1997).

Com esta análise, pretende-se classificar a informação por temas ou categorias, de forma a facilitar a compreensão do discurso que foi elaborado em cada entrevista e a observação realizada ao longo da PPSII, através de tabelas categoriais. Para isso, foram realizadas tabelas categoriais para análise das entrevistas (Anexo J e K) e das notas de campo (Anexo L), referentes ao tema da investigação. Desta forma, realizou-se um processo de triangulação de dados obtidos através de todas as técnicas e instrumentos de dados, com o intuito de obter informação fidedigna sobre a temática em estudo. O processo de triangulação de dados apresenta-se como um conceito fundamental e importante no estudo de caso e na metodologia qualitativa, por isso esta demonstra-se como uma estratégia de validação, pois combina metodologias para o estudo do mesmo fenómeno (Meirinhos & Osório, 2010).

Ao longo da investigação, foram garantidos e tidos em conta os princípios éticos e deontológicos, apresentados por Tomás (2011), assim como a Carta de Princípios dos associados da APEI (2011), referentes ao carácter ético pessoal e profissional, como é possível verificar no roteiro ético, em anexo (Anexo M). É importante referir que os nomes apresentados no presente relatório são fictícios, de forma a garantir a proteção da identidade de todos os envolvidos. Na fase inicial do percurso da PPSII, elaborei uma carta de apresentação (Anexo N), com o objetivo de me dar a conhecer às famílias das crianças e explicar o meu contributo no contexto do grupo. Paralelamente, foi preparado um consentimento informado (Anexo O), dirigido às famílias, com a finalidade de obter autorização para a recolha de registos fotográficos e videográficos, exclusivamente para fins académicos. Relativamente ao portefólio da criança (Anexo Q), foi igualmente elaborado um consentimento informado específico (Anexo P), de modo que a família da criança em questão autorizasse a sua construção. Este portefólio teve como propósito destacar aspetos significativos do percurso da criança ao longo do período da PPSII.

5. *QUE CONCLUSÕES TOMEI!*  
- APRESENTAÇÃO E  
DISCUSSÃO DOS DADOS

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os dados recolhidos no âmbito da investigação, em articulação com os objetivos previamente definidos. A análise organiza-se em dois momentos interligados. Num primeiro momento, foi realizada uma análise documental de trabalhos produzidos por estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da ESELx, no âmbito da UC PPSII, centrados na brincadeira na área do faz-de-conta em contexto de JI. Esta análise permitiu identificar algumas tendências, questões recorrentes e modos de olhar para o faz-de-conta enquanto espaço significativo para as crianças. Além disso, permitiu reconhecer e valorizar o conhecimento já produzido por outras estudantes em contextos de prática semelhantes, assumindo a importância da memória coletiva da formação e da investigação em Educação. Como refere Bernard Charlot (2006), a construção do conhecimento nas Ciências da Educação exige que não se ignore aquilo que já foi pensado e experimentado, integrando esse património como parte da reflexão presente.

Com base nestes contributos iniciais, passou-se a um segundo momento da investigação, mais aprofundado e situado, centrado na recolha e análise de dados empíricos produzidos no contexto de estágio. A recolha de dados envolveu diferentes instrumentos, como entrevistas semiestruturadas à educadora titular e a algumas crianças do grupo, registos de observação (sob a forma de notas de campo), mapa mensal de atividades, tabelas de escolha individual de áreas e um gráfico representativo das preferências do grupo. Com este conjunto de dados, procurou-se compreender de que forma as crianças experienciam e atribuem sentido às suas brincadeiras na área do faz-de-conta.

## **5.1. Estado da Arte**

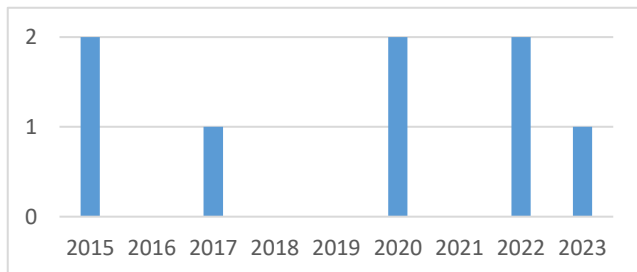
Compreender o que tem sido estudado por estudantes do MEPE em anos anteriores sobre a temática abordada neste relatório permite identificar se e como a brincadeira na área do faz-de-conta, em contexto de sala de Jardim de Infância, tem sido valorizada e explorada ao longo do tempo. Como referem Barros e Oliveira (2018), “brincar contribui para a aprendizagem e para o aperfeiçoamento da mesma, sendo assim a criança precisa brincar com o mundo para que possa se desenvolver” (p. 719).

Para esse efeito, foi realizada uma pesquisa no repositório institucional da ESELx, com base nas seguintes palavras-chave: “Faz de conta”, “Brincar ao faz de conta”, “Brincar” e “Brincadeiras”. A pesquisa resultou na seleção de oito relatórios de PPSII que abordam a temática em estudo. Estes documentos foram organizados e analisados numa tabela categorial (Anexo R), disposta por ordem cronológica de publicação.

No que concerne ao **ano** de publicação, os relatórios dividem-se pelos vários anos, entre o período de 2015 e 2023, sendo que os anos em que se registaram maior número de relatórios, foram os anos 2015, 2020 e 2022 com dois relatórios cada. É de destacar que se verificou a ausência de estudos sobre este tema nos anos de 2016, 2018, 2019 e 2021 (ano de pandemia), o que sugere que, apesar da sua relevância, a brincadeira de faz de conta não tem sido objeto de estudo recorrente por parte dos/as estudantes do curso. Nos restantes anos, foi divulgado apenas um relatório por ano. A Figura 3 ilustra a distribuição de relatórios do corpus por ano.

**Figura 2**

*Quantidade de relatórios do corpus por ano*



*Nota.* Informações obtidas através da tabela categorial realizada.

No que respeita à **autoria**, todos os relatórios foram elaborados por estudantes do sexo feminino, facto que reflete a persistente feminização do campo da Educação de Infância em Portugal e reproduz, no plano formativo, os padrões de género historicamente associados ao cuidado e à educação das crianças pequenas. No que toca ao **contexto** dos estudos, verifica-se que a grande maioria incidiu exclusivamente sobre o JI, com a única exceção de um relatório de 2015 que incluiu também o contexto de Creche.

Esta predominância do JI não decorre apenas de opções individuais das autoras: resulta igualmente de constrangimentos institucionais. Os relatórios produzidos na UC de PPSI, desenvolvida em Creche, não se encontram depositados no repositório institucional nem são objeto de provas públicas, pelo que ficam fora do *corpus* disponível para consulta

e análise académica; deste modo, o conhecimento produzido sobre o contexto de Creche permanece estruturalmente menos visível e menos pesquisado.

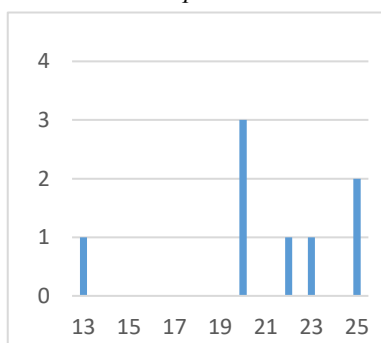
Quanto à **natureza jurídica** dos contextos analisados, identificou-se uma distribuição equilibrada entre instituições da rede pública e particulares de solidariedade social (IPSS), com quatro relatórios em cada. O único estudo que abrangeu a Creche foi realizado numa instituição de carácter privado. Esta configuração evidencia, por um lado, a pluralidade de enquadramentos legais em que se realiza a educação de infância; por outro, revela possíveis assimetrias na produção e circulação do conhecimento, já que o sector privado — especialmente no segmento 0-3 anos — tende a apresentar lógicas de funcionamento e de acesso distintas das do sector público e do solidário.

Os grupos de crianças considerados nas investigações analisadas variaram quer em termos de **número total** de participantes (Figura 4), quer quanto à sua faixa etária (Figura 5). O número de crianças por grupo oscilou entre 13 e 25, sendo que três relatórios referem grupos compostos por 20 crianças e dois indicam 25 crianças. O relatório de 2015 não especifica o número de crianças, e não foram identificados quaisquer grupos com entre 14 e 19 crianças, nem entre 21 e 24.

Relativamente à **faixa etária**, os dados evidenciam a presença de crianças entre os 15 meses e os 6 anos de idade, abrangendo assim os contextos de Creche e de Jardim de Infância. Esta amplitude etária revela a diversidade de experiências de infância consideradas nas investigações, bem como a complexidade inerente à análise das culturas infantis em diferentes fases do desenvolvimento.

**Figura 3**

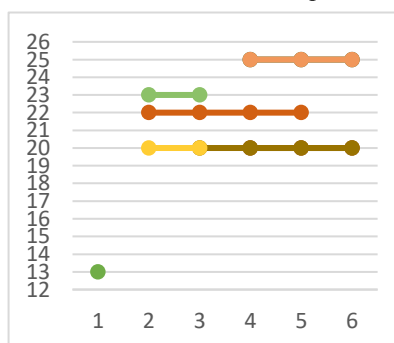
*Número total de crianças por grupo, nos relatórios do corpus.*



*Nota.* Informações obtidas através da tabela categorial realizada.

**Figura 4**

*Número total de crianças do grupo por faixa etária, nos relatórios do corpus.*



Os **objetivos** dos relatórios foram agrupados em cinco categorias principais. Numa primeira categoria é destacada a caracterização do brincar e das brincadeiras de faz de conta, no espaço interior e exterior. Outra categoria reúne objetivos relativos às interações sociais e ao papel do adulto no apoio às brincadeiras. Uma terceira categoria centra-se na identificação e análise de competências emocionais presentes durante as brincadeiras. A categoria seguinte evidencia a promoção de experiências exploratórias e de expressão plástica. A última, salienta a colaboração e avaliação pedagógica, através de aprendizagens significativas em parceria com a equipa e as famílias. Apesar da diversidade de objetivos, todos convergem para a valorização do brincar como elemento central no desenvolvimento infantil.

Relativamente à **metodologia**, todos os estudos (8) adotaram uma abordagem qualitativa. No que diz respeito aos métodos utilizados, a maioria (7) utilizou o estudo de caso como método principal, enquanto apenas um optou pela investigação-ação. Relativamente às técnicas e instrumentos de dados, foram variados, incluindo observação direta e participante, registos fotográficos e videográficos, entrevistas, questionários, conversas informais, consulta documental e guiões.

As **conclusões** dos relatórios reforçam a importância do brincar e, em particular, das brincadeiras de faz de conta, no desenvolvimento global das crianças. Estas brincadeiras promovem competências emocionais, sociais e cognitivas, causando bem-estar infantil e o desenvolvimento da criatividade. Salienta-se ainda a influência do espaço, dos materiais disponíveis e do género na escolha das brincadeiras, bem como o papel fundamental do educador na mediação e valorização destas experiências.

## **5.2. Análise dos Resultados**

Este subcapítulo é dedicado à análise dos dados empíricos recolhidos ao longo da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), com recurso a diferentes fontes de informação: entrevistas realizadas à educadora titular e a 15 crianças do grupo (uma vez que as restantes não se encontravam presentes na OS no dia da entrevista), registos de observação sob a forma de notas de campo, o mapa de atividades do mês de janeiro (Anexo G), as tabelas individuais de escolha de áreas (Anexo H) e um gráfico de barras representativo das preferências lúdicas do grupo (Anexo I). Complementarmente, foram

construídas tabelas de análise categorial com base nos dados obtidos nas entrevistas e nas notas de campo (Anexos J, K e L), organizadas por temas, categorias, subcategorias e respetivos indicadores.

A análise da informação recolhida foi organizada em seis temas principais. Em cada um deles, apresenta-se uma síntese das respostas obtidas nas entrevistas, uma análise das notas de campo e uma comparação entre ambas as fontes, concretizando-se assim um processo de triangulação de dados, sistematizado nas tabelas categoriais (Anexos J, K e L). Tendo em conta os limites de extensão deste relatório, optou-se por apresentar uma análise concisa, mas representativa, de cada tema. Os temas analisados são os seguintes: (i) as áreas de maior interesse das crianças no contexto lúdico; (ii) perspetivas sobre o brincar dos 3 aos 6 anos; (iii) a importância da inserção de espaços de brincadeira de faz de conta no jardim de infância; (iv) conceções sobre as escolhas das crianças ao brincar na área do faz de conta; (v) as inter-relações entre pares promovidas por este tipo de brincadeira; e (vi) o papel da equipa educativa na dinamização e valorização das brincadeiras de faz de conta.

### **5.2.1. *Quero brincar aqui hoje!* – As áreas de maior interesse das crianças**

Destacando-se como primeiro tema em análise, “As áreas de maior interesse das crianças no contexto lúdico”, procedi à triangulação dos dados obtidos a partir do mapa mensal de atividades, das tabelas individuais com as áreas preferidas das crianças e do gráfico de barras correspondente (Anexos G, H e I). A elaboração do mapa de atividades mensal, realizada no início do mês de janeiro, teve como objetivo identificar se as escolhas das crianças se mantinham consistentes ao longo do tempo e, simultaneamente, incentivar a exploração de diferentes áreas da sala. Este instrumento permitiu também observar quais as áreas mais procuradas, tanto a nível individual como coletivo, bem como analisar a frequência com que a área do faz de conta era selecionada.

A análise do mapa de atividades (Anexo G) revela que, durante o mês de janeiro, a área do faz de conta — designada pelas crianças como “a casinha” — foi a mais escolhida, com um total de 64 seleções. Entre as 20 crianças do grupo, apenas duas não registaram escolhas nesta área: a Manuela, diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e a Zoé cujo registo não foi formalmente anotado, embora tenha sido

observada a brincar nesse espaço. Estes dados permitem afirmar que a área do faz de conta se destacou como a preferida pela maioria do grupo, evidenciando-se como um espaço lúdico de eleição, independentemente das exceções verificadas.

Relativamente às áreas preferidas a título individual, cada criança foi convidada a indicar, numa tabela (Anexo H), as suas três áreas preferidas. A partir desses dados, foi construído um gráfico de barras (Anexo I), o qual permitiu identificar as primeiras, segundas e terceiras preferências do grupo, bem como a frequência com que a área da casinha/faz de conta foi selecionada em cada uma dessas posições. Como primeira escolha, destaca-se de forma expressiva a área da casinha/faz de conta, indicada por 15 crianças, com uma diferença significativa em relação às restantes áreas preferidas. Esta tendência foi ainda reforçada pelas próprias crianças nas entrevistas realizadas, como se observa na seguinte transcrição:

Eu: E aqui qual é a área que tem mais escolhas?

Lúcia: É a casinha.

Eu: A casinha, com quantas escolhas? Lúcia queres contar?

(Lúcia abana a cabeça que sim e começa a contar os retângulos da coluna em voz alta)

Lúcia: 15!

(Anexo F – Transcrição 2)

De seguida, foram apresentadas como segunda e terceira escolhas, a área dos jogos de chão, com 6 escolhas, e a área do desenho, com 5 escolhas. Em termos de ordem de preferência, 10 crianças escolheram a área da casinha/faz de conta em primeiro lugar, 3 em segundo e 2 em terceiro. Por fim, posso concluir que, das 20 crianças, apenas 5 não incluíram esta área entre as suas três preferências.

Estes dados evidenciam uma valorização da área do faz de conta por parte do grupo, o que se pode relacionar com o carácter simbólico, imaginativo e social que esta área proporciona. Como referido por Lima et al. (2024), as brincadeiras de faz de conta constituem espaços privilegiados de expressão, de construção de narrativas e de relações. Assim, a escolha desta área reflete a preferência lúdica das crianças e o reconhecimento do seu potencial enquanto espaço de criação, representação e interação social.

### 5.2.2. *O que é brincar?* – Perspetivas sobre o brincar dos 3 aos 6 anos

O segundo tema em análise, intitulado “Perspetivas sobre o brincar dos 3 aos 6 anos”, resulta da análise da tabela categorial elaborada a partir da entrevista realizada à educadora cooperante (Anexo J). De acordo com Correia et al. (2016) “o brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida.” (p. 7). Neste sentido, o tema foi organizado numa categoria principal, designada simplesmente como: Brincar, a qual se desdobrou em cinco subcategorias analíticas: *Definição*; *O papel*; *Reconhecimento*; *Desafios na implementação pedagógica*; e *O lugar e o tempo no JI*. Esta estrutura permitiu explorar de forma aprofundada as diferentes dimensões associadas à conceção e prática do brincar no contexto educativo.

A subcategoria “Definição” refere-se à conceção do brincar apresentada pela educadora cooperante, na qual foram identificados dois grandes indicadores: **Exploração e Descoberta**. O brincar é compreendido como “uma linguagem ou jogo exploratório que ocorre naturalmente e que permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta” (Anexo J). Esta perspetiva destaca o carácter espontâneo e investigativo da brincadeira na infância, concebida como uma via privilegiada para a construção do conhecimento. De acordo com Barros e Oliveira (2018), o brincar possibilita à criança estabelecer relações significativas com o mundo e produzir saberes de forma ativa e contextualizada.

Relativamente à subcategoria *O papel*, emergem três indicadores. Primeiramente, a educadora destaca que o brincar é **Parte integrante da Educação de Infância**, ao afirmar que é “*uma dimensão que a diferencia de todos os outros ciclos de escolaridade*” (Anexo J). No que concerne ao brincar enquanto **Atividade promotora do desenvolvimento global**, considera que esta prática deve “*ser vista como uma atividade natural da iniciativa da criança, espontânea e que revela a sua forma holística de aprender, ou seja, engloba todos os aspetos do desenvolvimento da criança- cognitivo, emocional, físico, social e cultural*” (Anexo J). Por fim, no que toca ao indicador: **Perspetiva sociológica da infância**, a educadora mostra alinhamento com Machado et

al. (2022), quando estes afirmam que “a criança tem a oportunidade de ser aquilo que ainda não é, agindo como se ela fosse maior do que é” (p. 103), assumindo papéis sociais e culturais que a projetam para além da sua condição atual.

Na subcategoria *Reconhecimento*, refere que “vários estudos têm sido feitos, de forma a reconhecerem o brincar como essencial em si mesmo” (Anexo J), o que é corroborado por Kishimoto (1995) que destaca que o brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, funcionando como uma linguagem simbólica essencial para a construção do conhecimento e das relações sociais.

No que diz respeito à subcategoria *Desafios na implementação pedagógica*, são mencionados como indicadores: **Em construção e Representações sociais construídas pelas famílias**. Estes referem algumas das dificuldades que os/as educadores/as de infância ultrapassam ao tentarem integrar o brincar como prática pedagógica, porque “embora os avanços dos estudos e produções académicas [*sic*] nesta área tenham ganho grandes proporções, o brincar ainda é visto como ferramenta auxiliadora no processo de consolidação de conteúdo, entendido como recurso didático e em outros casos como atividade de passatempo” (Machado et al., 2022, p. 99). Na entrevista, a educadora cooperante salienta que “apesar de todas estas mudanças de paradigma terem sido muito positivas, considero que na prática ainda temos um longo caminho a percorrer” (Anexo J) e acrescenta que um dos principais desafios reside na perceção das famílias que tendem a valorizar “mais as aprendizagens escolarizadas e relacionadas com os ciclos subsequentes” (Anexo J).

Por fim, apresento a subcategoria *O lugar e o tempo no JI*, onde a educadora cooperante salienta que “o brincar está sempre implícito em todas as dinâmicas educativas que realizo” (Anexo J). Para além disso, refere que “o facto de organizar o ambiente educativo da minha sala por áreas de atividades, estimula que as crianças se tornem mais ativas e brinquem” (Anexo J). Quanto à sua intencionalidade, destaca que a organização do espaço e do grupo tem como objetivo central integrar o brincar como parte ativa no quotidiano das crianças, onde “o adulto/a-educadora(or) coadjuva o brincar quando cria condições para as crianças o cogerirem sem a sua interferência direta” (Ferreira & Tomás, 2020, p. 24). Por fim, aponta “a necessidade de equilíbrio entre as

*atividades dirigidas e outras do interesse das crianças, que surgem através do brincar livre, em contacto com a materialidade existente na sala” (Anexo J).*

### **5.2.3. O que é brincar ao faz de conta? – Importância da inserção de espaços de brincadeira de faz de conta no JI**

No que diz respeito a análise da “Importância da inserção de espaços de brincadeira de faz de conta no JI”, tal como no ponto anterior, será explorada apenas a tabela categorial da entrevista realizada à educadora cooperante (Anexo J). Nesta secção, aprofunda-se a relevância da brincadeira de faz de conta, estruturada pela categoria Área do faz de conta, que inclui duas subcategorias, a *Conceção da educadora* e as *Potencialidades* desta área.

Relativamente à categoria *Conceção da educadora*, esta menciona que “*a área do faz de conta é a área privilegiada para a brincadeira (...). É aqui que as crianças se movem e podem assumir diferentes papéis, em interação com os outros*” (Anexo J). Esta perspetiva encontra-se alinhada com o que defendem Duarte e Mello (2007), ao afirmarem que “as crianças crescem umas com as outras, dentro de espaços que favoreça a partilha, a troca, as interações” destacando a importância de ambientes que promovam experiências coletivas e simbólicas. A educadora também privilegia “*um ambiente que incentiva a imaginação, a socialização e a exploração de papéis sociais, permitindo que as crianças se desenvolvam de maneira lúdica e significativa*” (Anexo J).

De seguida, a educadora cooperante destaca que o espaço de faz de conta oferece às crianças “*a oportunidade de reinterpretar o mundo, criar as suas próprias narrativas e construir a sua identidade cultural, ao mesmo tempo que exercem os seus direitos e protagonismo*” (Anexo J). Esta perspetiva está em consonância com Brandão (2010), para quem a criança, ao brincar, não se limita a reproduzir a cultura, mas antes a ressignificá-la, reinterpretando-a a partir das suas experiências e contextos particulares. Assim, valoriza-se a infância enquanto fase de criação ativa de significados culturais, reconhecendo o brincar como um processo fundamental para a construção da identidade e para o exercício da agência infantil.

Por fim, apresenta as *Potencialidades* desta área, afirmando que “*a materialidade existente neste espaço, facilita esta situação e estimula a criatividade*” (Anexo J).

Desse modo, ampliar o tempo para o brincar, replanejar a rotina, disponibilizar materiais diversos, criar ambientes para que as brincadeiras possam fluir, são pistas possíveis e realizáveis que favorecem o brincar nos espaços infantis, melhorando assim as práticas das educadoras. Abrindo possibilidades para experiências mais criativas, dinâmicas, flexíveis, garantia dos direitos fundamentais, vivências com o meio e com o outro (Machado et al., 2022, p. 114).

#### **5.2.4. *Olha, eu sou uma princesa! E eu um cozinheiro!* – Conceções das escolhas ao brincar na área do faz de conta**

No que concerne ao tema “Conceções das escolhas ao brincar na área do faz de conta”, serão analisadas as três fontes de dados: a entrevista à educadora cooperante, a entrevista aos grupos focais e as notas de campo (Anexo J, K e L, respetivamente). Em todas estas fontes, a categoria central identificada é Brincadeiras, e será realizada apenas a triangulação dos dados comuns e relevantes para a análise.

As subcategorias que permitem compreender as dinâmicas do brincar, são: *Como são feitas as escolhas; Escolhas de brincadeira; Espaços de brincadeira; Utilização de recursos; Mudança dos recursos na brincadeira e Mudança do espaço de brincadeira*. Estas subcategorias possibilitam uma análise aprofundada das decisões das crianças no contexto do faz de conta, bem como da influência do ambiente e dos materiais na construção das suas narrativas lúdicas.

No que diz respeito à subcategoria *Como são feitas as escolhas*, a análise centrou-se exclusivamente na entrevista realizada aos grupos focais. As respostas das crianças evidenciam que a escolha de brincar na área do faz de conta ocorre num contexto de autonomia, no qual as crianças exercem o seu direito de escolha e agem segundo o seu livre-arbítrio, manifestando-se como agentes ativos na decisão sobre onde desejam brincar. Para além disso, uma criança referiu que, por vezes, são as próprias crianças que já se encontram nesta área que convidam outras, incluindo adultos, a participar na brincadeira. Este aspeto reforça o carácter social e colaborativo do faz de conta, evidenciando que o envolvimento coletivo se constrói também a partir da iniciativa, da

negociação e da partilha entre os intervenientes (Ferreira, 2006; Ferreira & Tomás, 2016, 2020).

Relativamente à subcategoria *Escolhas de brincadeiras*, esta análise abrange as três tabelas categoriais, nas quais foram identificadas como indicadores comuns: **Vivências do quotidiano, Profissões, Fantasia do real – assumir personagens**. Para além destes, a partir das entrevistas realizadas aos grupos focais e da análise das notas de campo, emergiu ainda o indicador: **Personagens não humanas**. Exclusivamente através da análise das notas de campo, foi também identificado o indicador: **Com sons**, associado à vocalização de expressões, ruídos ou efeitos sonoros durante o faz de conta.

Os dados revelam que as brincadeiras mais frequentes na área do faz de conta estão profundamente enraizadas nas **Vivências do quotidiano**, sendo comum as crianças desempenharem papéis como “mãe”, “pai”, ou outros elementos familiares, reproduzindo situações domésticas. Esta tendência é ilustrada pela partilha de uma criança que afirma: “*Eu brinco às mães e aos pais*” (Anexo K), ou pelo registo de observação “*Os dois continuaram a brincar e a fingir que estavam a cozinhar, colocando vários ingredientes e alimentos dentro das panelas*” (Anexo L). “Quando ela encena papéis da vida cotidiana, significa que está se apropriando do modo de vida local e das representações sociais de papéis típicos da sua cultura” (Brandão, 2010, p. 31).

Para além do indicador anterior, destaca-se de forma significativa a presença das brincadeiras centradas nas **profissões**, em que as crianças assumem papéis como “cozinheiro”, “bombeiro”, “médico”, entre outros. Esta preferência está diretamente relacionada com os recursos disponíveis nesta área, que favorecem a emergência destas narrativas. A educadora cooperante confirma essa realidade na entrevista, ao afirmar que “*também as profissões costumam estar bem presentes nas suas narrativas, como sejam, o polícia, o cozinheiro, o médico (...)*” (Anexo J). Neste sentido, é evidente o interesse das crianças em representar profissões que conhecem e com as quais têm contacto frequentemente no seu quotidiano, como exemplifica o registo de observação: “*o Eric finge que é médico e, com a mala dos médicos, anda pelo espaço de faz de conta, dizendo: «Tinoni, tinoni», e depois senta-se no chão e abre a mala*” (Anexo L).

Como afirma Brandão (2010) “sejam papéis da realidade objetiva ou do mundo fantástico, a sua representação demonstra que a criança apresenta habilidades simbólicas

amplas e variadas para se engajar em qualquer contexto lúdico” (p. 32). Nesse sentido, as brincadeiras em que as crianças assumem personagens são classificadas como **Fantasia do real**, pois fazem “parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas” (Tomás & Fernandes, 2014, p. 15). É notória a escolha das crianças por desempenharem “papéis distantes do cotidiano [sic] e frequentemente inspirados em conteúdos da *mídia* televisiva” (Brandão, 2010, p. 28). Estas escolhas são maioritariamente influenciadas pelos recursos de vestuário disponíveis no espaço de brincadeira. Contudo, é evidente que o vestuário é fundamental para a sua representação, como ilustra a observação: “*o Ken coloca o fato e a máscara de Homem-Aranha e anda pelo chão a fingir que é o Homem-Aranha*”(Anexo L).

Como referido anteriormente, a análise das entrevistas aos grupos focais e das notas de campo permitiu identificar **Personagens não humanas**, onde as crianças representavam animais. Um exemplo claro encontra-se na seguinte nota de campo: “*passado pouco tempo, voltou, representando a personagem de cão, com o saco da comida na boca, enquanto ladrava e interagia com o Eric*” (Anexo L). Para além disso realizavam brincadeiras **Com sons**, como surge ilustrado na seguinte situação: “*correu para a casinha, e o Eduardo fez o som do alarme e voltaram a correr para o carro, com o Ken a fazer o som de um carro em movimento. O Eduardo, com muito entusiasmo, disse: «Polícia! Ken, o carro está atrás de ti!»*” (Anexo L).

Para executar estas ações, as crianças alteram a entonação da voz, emitem vocalizações variadas, gesticulam de forma exagerada, utilizam falsetes para imitar vozes infantis ou graves para representar adultos, entre outras formas de utilização de recursos linguísticos e para-linguísticos. Estes são indícios de ações de fantasia e a criança utiliza mecanismos linguísticos para comunicar o seu faz-de-conta ou a transição para ele (Brandão, 2010, p. 30).

Relativamente à subcategoria *Espaços de Brincadeira*, as três tabelas de análise revelam que durante as brincadeiras de faz de conta, existe **Movimentação entre os espaços**, onde as crianças circulam livremente por diferentes áreas da sala, expandindo a sua ação lúdica para além do espaço delimitado da área do faz de conta. Esta mobilidade

é evidente quando “o Eduardo colocou seis cadeiras no espaço central da sala, na área dos jogos de chão, a fingir que eram o carro” (Anexo L). Esta flexibilidade espacial confirma que a brincadeira simbólica não se restringe a um local fixo, mas acompanha a dinâmica criativa das crianças. A educadora cooperante reforça esta observação ao referir: “é interessante perceber então, que os espaços de brincadeira não se limitam ao espaço dos móveis (casinha) mas que a imaginação os leva a movimentar-se noutros espaços, onde articulam com outras crianças neste jogo «inventado por elas»” (Anexo J).

Relativamente à subcategoria *Utilização de recursos*, destaca-se a utilização de **Objetos** e **Acessórios**, nas brincadeiras. Segundo Slade (1978), no âmbito do faz de conta, um objeto pode ocupar o lugar de qualquer outro, como por exemplo, o sapato pode transformar-se num telefone, o chapéu num prato, a camisa numa toalha. Ao recorrer aos mais diversos objetos, a criança está a incorporá-los num contexto que lhe é próprio e inventa enredos para a brincadeira. Para além dos objetos, as crianças utilizam frequentemente acessórios e peças de vestuário nas suas brincadeiras. É comum vestirem-se com roupas que representam personagens do seu imaginário: “com os fatos do spider-man”; “com o fato da Elsa” e “eu gosto de utilizar os sapatos e os vestidos de bailarina”(Anexo K). Este mundo imaginário estimula a criatividade e a imaginação no faz de conta, sendo particularmente enriquecedor para o desenvolvimento cognitivo.

Por fim, nas entrevistas realizadas aos grupos focais, procurei compreender se as crianças gostariam de ter mais recursos nesta área e se alterariam a sua localização. Percebi que as crianças manifestaram vontade de incluir mais **Materiais**, “eu tirava os armários daqui e punha uma cama” (Anexo K), mais **Objetos** relacionados com o jogo simbólico, “Comida. Comida, alface, sumo, mais molho” (Anexo K), **Animais** de estimação, “Gostava de ter um cão” (Anexo K) e também sugeriram o aumento das opções de **Vestuário**, “mais roupas”(Anexo K). Estes dados revelam que as crianças desejam ampliar a oferta de recursos, de forma a diversificar as suas brincadeiras.

Quanto à possibilidade de *Mudança de espaço de brincadeira*, as respostas foram diversas, no que concerne à possível mudança de **Localização** da área do faz de conta. Uma criança sugeriu transferi-la para a área da biblioteca, “porque tem mais espaço. Porque tem um sofá e nós podemos nos sentar” (Anexo K), outra preferia a área das ciências, “porque assim podíamos ver a janela e ter mais luz” (Anexo K), uma terceira

sugeriu o espaço exterior “*eu colocava lá fora...para fingir que era uma casa verdadeira.... Para ser as duas casinhas*”(Anexo K), e outra indicou o centro da sala, junto à área dos jogos de mesa ,”*porque é um espaço bom e grande*” (Anexo K). Por outro lado, duas crianças referiram: “*aqui está bem*” (Anexo K), mostrando-se satisfeitas com o local atual da área. A **Razão** por detrás da mudança de localização desta área prende-se com a possibilidade de a ampliar, transferi-la para o exterior, proporcionar acesso à luz natural e integrar diferentes materiais da sala nas brincadeiras.

### **5.2.5. *Eu quero brincar contigo!* – As inter-relações entre pares estabelecidas com a brincadeira na área do faz de conta**

A criança não brinca sozinha, de modo que o brincar é considerado uma atividade social e cultural. Assim, para que essa atividade ocorra plenamente, é necessário a presença de algo ou alguém para conduzir essa relação, ao passo que conviver com o outro e interagir na brincadeira é o caminho para a aprendizagem infantil (Machado et al., 2022, p. 99).

É fundamental compreender as interações que se estabelecem durante os momentos de brincadeira, especialmente na área do faz de conta, onde as dinâmicas sociais entre pares se tornam particularmente evidentes e essas “intervenções realizadas durante a brincadeira, estimulam a criança a pensar, decidir, confrontar-se e resolver conflitos” (Machado et al., 2022, p. 112). O tema deste ponto: “Inter-relações entre pares”, surge nas três tabelas categoriais, sob a categoria Relações, subdividida em duas subcategorias: *Organização* e *Liderança*.

Relativamente à *Organização*, verifica-se que as crianças tendem a brincar em grupos reduzidos (com três ou quatro amigos): “*costumo brincar com a Lúcia, com o Ken e com o Eric*” (Anexo K). Para além desta organização, a educadora cooperante refere que, “*em contexto de sala, na área do faz de conta, são frequentemente visíveis a constituição dos mesmos pares/grupos*” (Anexo J), o que sugere uma tendência para a estabilidade nas escolhas relacionais das crianças. E continua mencionando que “*também se verificam a criação de grupos de crianças por género, o que poderá ter a ver com os interesses sentidos*” (Anexo J). Estes dados indicam que as preferências de brincadeira

se orientam, muitas vezes, por afinidades de género, refletindo possíveis influências sociais e culturais que moldam os contextos lúdicos.

Durante a minha PPSII, a educadora cooperante refletiu sobre a importância de organizar o **Espaço genderizado de forma equitativa**, com o intuito de diversificar e enriquecer as experiências lúdicas das crianças. Esta preocupação assentava na percepção de que, quando essa equidade não se verificava, as brincadeiras dos meninos tendiam a ser de “super-heróis, animais, lutas, perseguições e transportes, enquanto as preferências das meninas recaem sobre os temas relacionados com cuidado, alimentação, ambiente doméstico, construções e animais” (Brandão, 2010, p. 28). Desta forma, procurava garantir a equidade de género, afirmando que *“deverão estar duas meninas e dois meninos nesta área, levando a um maior desafio na diversidade de personagens e nas narrativas criadas”* (Anexo J). Apesar desta orientação nem sempre ser plenamente concretizada, devido à discrepância entre o número de crianças de cada género interessadas em brincar naquele momento, era evidente que as crianças estavam cientes desta orientação, como demonstra a seguinte na nota de campo: *“O Eric disse-lhe: «Tu não podes, não podem estar três meninos, só podem dois. A Cristina disse»* (Anexo L).

Terminando a análise desta subcategoria, é possível observar crianças com **Diferentes Personalidades** a brincar em conjunto como demonstra o seguinte excerto: *“o António é uma criança mais reservada, que brinca em silêncio, e o Ken é uma criança mais comunicativa, que começa a interagir com ele, dizendo que este é o pai dele”* (Anexo L). Ao analisar esta interação na íntegra, torna-se claro que, apesar das suas diferenças, as crianças conseguem estabelecer uma narrativa de brincadeira, recorrendo a diferentes formas de comunicação, o António maioritariamente através da linguagem corporal e o Ken através da linguagem verbal. Além desta parceria, foi possível observar interações em que a comunicação se estabelecia apenas por ações ou gestos, dando origem ao **Brincar em silêncio**. Desta forma, embora não haja comunicação verbal, as crianças compreendiam-se através das ações e gestos que executavam. O conceito de ‘voz’ tem sido amplamente utilizado como sinónimo da participação das crianças, mas deve ser entendido num sentido mais amplo, que inclua também os silêncios e as expressões não verbais (Tomás et al., 2021). Um exemplo claro desta dinâmica é o excerto seguinte:

*O Eric e o António brincavam em silêncio na área do faz de conta, onde procuravam a loiça para colocar a mesa ou fingiam que estavam a cozinhar. Sem falarem, o Eric foi buscar o avental e o chapéu de cozinheiro para o António (...) e ajudou-o a vestir (Anexo L).*

Ademais, também foi observada a tendência de algumas crianças, especialmente as mais reservadas, para **Brincarem Sozinhas** neste espaço, mesmo quando outras crianças estavam presentes. Esta situação está refletida na nota de campo: “*começa a brincar sozinha com os bebés*” (Anexo L).

Relativamente à subcategoria *Liderança* foi visível por diversos momentos **A mesma criança a liderar a brincadeira**. Embora esta liderança varie consoante a composição do grupo, é notório que, em cada momento, esta criança tende a dirigir a narrativa e a organização da brincadeira. Um exemplo ilustrativo é o excerto: “*o Ken começou a bater-lhe de brincadeira e disse: «Eu é que mando».*” (Anexo L).

A brincadeira faz com que a criança consiga edificar riquíssimas relações com seus pares e juntos fazem descobertas e adquirem novos conhecimentos, ela cria uma relação social com a sociedade que a cerca, fazendo com que a cultura a qual ela convive seja reelaborada, fazendo com que a criança se sinta pertencente daquele mundo (Barros & Oliveira, 2018, p. 718).

#### **5.2.6. Estás a brincar ao quê? – O papel da equipa educativa na promoção das brincadeiras na área do faz de conta**

Ao longo da PPSII, torna-se evidente o envolvimento da equipa educativa nas brincadeiras das crianças. Neste contexto, é fundamental compreender o papel que esta desempenha na promoção das brincadeiras na área do faz de conta. Como referem Pereira et al. (2017), “o educador assume um papel determinante, enquanto responsável pela organização do ambiente educativo, que reflete a sua intencionalidade pedagógica nas propostas de jogo que apresenta às crianças” (p. 109). Como tema central das tabelas categoriais, destaca-se a categoria “Equipa educativa”. Primeiramente abordo a categoria Intervenção da equipa educativa, na qual analiso se *existe ou não intervenção* da equipa

educativa durante as brincadeiras das crianças na área do faz de conta. Primeiramente, verifica-se a intervenção direta da equipa educativa nas brincadeiras das crianças, como quando *“fingi que bati à porta e eles começaram a interagir comigo”* (Anexo L).

De seguida, a educadora cooperante menciona que a sua *“intervenção estará dependente da [sua] intencionalidade educativa, ou seja, é importante estar atento à brincadeira livre das crianças, para perceber a necessidade de atuar. A observação será fundamental nesta decisão”* (Anexo J). Como referem Machado et al. (2022) *“ao observar e brincar com as crianças, o educador compreende a importância dessa atividade para a aprendizagem infantil ao verificar o esforço que a criança faz ao compreender o mundo através da brincadeira”* (p. 110).

Entre os dados analisados, destacam-se as brincadeiras **A pedido das crianças**. Estes referem a frequência com que as crianças demonstram interesse em envolver a equipa educativa nas suas brincadeiras. Tal é evidenciado por episódios como: *“o Mário veio perguntar-me se podia ir para a casinha”* (Anexo L), ou quando *“a Catarina diz: «Vamos fazer o almoço para a Mariana»“* (Anexo L), ou ainda quando uma criança *“chamou a educadora e disse: «Cristina, vamos fazer o teu almoço, depois vai lá a casa. Eu vou buscar-te»“* (Anexo L). Estes exemplos ilustram o papel ativo da criança como sujeito social e relacional, que procura o adulto não apenas como figura de cuidado, mas também como parceiro de brincadeira. Esta dinâmica também é corroborada pela própria educadora cooperante, que afirma: *“Por vezes, são as crianças que solicitam a intervenção e envolvimento do adulto nas suas brincadeiras. Nesse caso, considero fundamental conseguirmos «descer ao nível das crianças» e brincar”* (Anexo J). Esta perspetiva reflete uma postura pedagógica que reconhece o brincar como espaço de encontro, reciprocidade e construção de sentidos entre criança e adulto.

Por vezes, a intervenção da equipa educativa torna-se necessária **em momentos de conflito** que emergem durante as brincadeiras nesta área, como descreve a educadora cooperante: *“também intervenho em momentos de conflito entre pares, solicitada pelas crianças a minha presença ou por sentir que não conseguem resolver a situação da melhor forma”* (Anexo J). Considera-se fundamental que, antes da intervenção da equipa educativa, seja dada às crianças a oportunidade de resolverem autonomamente os conflitos que possam surgir, promovendo assim a autonomia e competências sociais.

“Assim sendo, o educador/professor tem um papel fundamental, no sentido em que, para além de constituir um modelo para as crianças, terá que ser o mediador de conflitos, numa perspetiva de prevenção e de gestão” (Martins, 2023, pp. 3-4).

No que diz respeito às situações em que *Não existe intervenção* da equipa educativa, esta assume um papel predominantemente **Observador**. Tal postura é evidenciada na afirmação da educadora: “*o faz de conta deve ser liderado pelas crianças, e a equipa educativa deverá assumir um papel de observadores atentos. Neste sentido, deveremos evitar interrupções inadequadas e apoiar sem controlar*” (Anexo J).

No que respeita às *Preferências* dos pares de brincadeira, as respostas obtidas revelam uma diversidade de escolhas quanto aos parceiros de brincadeira. No entanto, as respostas evidenciaram uma predominância Carla na preferência por brincar com os **Adultos – Equipa de Sala**, como exemplificado pela afirmação “*eu gosto de brincar contigo, com a Cristina e com a Carla*” (Anexo K). Para além disso, as crianças também demonstraram preferência por brincar com os **Adultos e Pares**, sendo exemplo quando uma criança afirma que gosta de brincar “*com os adultos e com os amigos*” (Anexo K).

Por fim, é analisada a entrevista realizada à educadora cooperante, na qual foi questionada sobre o Papel da equipa educativa na *Promoção* das brincadeiras na área do faz de conta. A educadora começa por **Dar a conhecer** as OCEPE, afirmando que “*está nas nossas mãos enquanto educadoras o darmos a conhecer as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*” (Anexo J). Esta afirmação reforça o compromisso profissional com a intencionalidade pedagógica no quotidiano educativo. De seguida, destaca que a sua postura é de **Estimulação**, assumindo um papel ativo no incentivo ao faz de conta, e sublinha a importância da “*promoção e mediação das brincadeiras das crianças na área do faz de conta, criando condições para que as mesmas imaginem, experimentem papéis sociais e desenvolvam competências cognitivas, sociais e emocionais*” (Anexo J).

Paralelamente, defende a necessidade de uma **Colaboração adulto-criança**, assente num “*equilíbrio entre a orientação do adulto e a autonomia das próprias crianças*” (Anexo J) e enfatiza na criação de um **Ambiente rico e estimulante**, com atenção a “*que o espaço físico seja organizado de forma a incentivar o faz de conta: com espaços temáticos por exemplo (...) materiais diversificados (...) e flexibilidade no*

*espaço (...)*” (Anexo J). Esta perspectiva reflete uma visão que reconhece o ambiente como terceiro educador, promotora da autonomia e da criatividade infantil.

Além disso, a educadora destaca a importância do adulto como **Modelo e Mediador**, defendendo que este deve “*assumir papéis propostos pelas crianças, para ajudar a expandir as narrativas; estimular a negociação e cooperação na resolução de conflitos*” (Anexo J). Esta visão afirma que “o papel do educador é mediar a brincadeira, criar espaços e possibilidades para a criança se desenvolver, ou seja, é brincar junto auxiliando a criança.” (Machado et al., 2022, p. 112), evidenciando o papel do adulto como parceiro de brincadeira e facilitador do desenvolvimento infantil.

Por fim, é salientado o papel do educador como promotor da **Inclusão**, uma vez que, nas palavras da própria educadora, “*o faz de conta é uma oportunidade para todas as crianças se envolverem, independentemente das suas habilidades ou características individuais*” (Anexo J). Esta visão reforça o potencial do brincar simbólico como meio de participação equitativa e valorização da diversidade no contexto educativo.

## 6. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

|| '' | | ''

Ao longo do percurso formativo, tenho vindo a consolidar a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância. Reconheço hoje um crescimento significativo, tanto a nível pessoal como profissional, manifestado na evolução evidente entre o início do curso e o momento presente. Como referem Palhano et al. (2021):

A profissionalidade docente é um processo composto por três vertentes distintas e indissociáveis, a primeira centrada na criança, o qual deve ser proporcionado que se desenvolva de forma global, (...) a segunda centrada nas Instituições de Ensino, que devem proporcionar os meios e recursos para a promoção da aprendizagem como processo ativo e participativo e a terceira com foco no empenho, iniciativa e dedicação do docente de se manter numa constante formação (pp. 2399-2400).

Iniciei esta etapa académica há cinco anos, período ao longo do qual fui delineando o meu percurso. O meu crescimento deve-se, em grande medida, às pessoas com quem me cruzei, mas sobretudo aos grupos de crianças com quem tive o privilégio de partilhar momentos significativos, pois foram elas que me recordaram constantemente o motivo pelo qual escolhi esta profissão.

Apesar da paixão que nutro pela profissão, reconheço que o percurso não foi isento de dificuldades. Os últimos dois anos, particularmente exigentes devido à natureza do mestrado e à minha condição de trabalhadora-estudante, foram marcados por desafios como a gestão do tempo, a frustração por não conseguir concretizar algumas ideias e o cansaço acumulado. No entanto, estes obstáculos revelaram-se também oportunidades de crescimento. Ensinaram-me a gerir prioridades, a adaptar a prática pedagógica às circunstâncias e, sobretudo, a consolidar a minha identidade profissional.

Ainda que possua uma ideia concreta do tipo de educadora que quero ser e das práticas que desejo implementar, é natural que persistam dúvidas, receios e anseios. Afinal, este é apenas o início de um percurso profissional que pretendo percorrer com rigor, sensibilidade e constante reflexão. Tal como defende Rodrigues (2017):

a identidade profissional, cabe o apontamento de que ela não é dada ou adquirida, não é uma propriedade, ou um produto, é um espaço de

construção da maneira de ser e estar na profissão e desta forma não é imutável, externa ou individual, mas historicamente construída no âmbito das relações interpessoais por um grupo de sujeitos socialmente situados (p. 230).

A diversidade de contextos em que tive oportunidade de estagiar permitiu-me contactar com crianças de diferentes idades, etnias, características, personalidades e necessidades, o que contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionais, afetivas e comunicacionais. Pude estabelecer com as crianças vínculos de confiança, tornando-me para elas uma figura de referência em momentos de brincadeira, resolução de conflitos, expressão emocional ou simplesmente de partilha.

Neste sentido, o olhar atento, sensível e intencional do educador de infância é fundamental na construção da profissionalidade, pois só através dessa escuta ativa será possível responder adequadamente às necessidades, interesses e singularidades de cada criança. A qualidade da relação que o profissional estabelece com a criança, assente em momentos de comunicação autêntica, constitui a base para que esta atribua sentido às suas experiências e aprendizagens (Palhano et al., 2021).

Também Silva et al. (2016) destacam que “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” (p. 5). A ação pedagógica do educador deve, por isso, refletir-se tanto na intervenção direta com as crianças como na colaboração com famílias, equipas educativas e comunidade envolvente, promovendo práticas que assegurem os direitos da criança (*Ibidem*).

Durante a elaboração deste relatório, confrontei-me com algumas fragilidades, nomeadamente a dificuldade em expressar-me espontaneamente com as crianças, sobretudo em momentos de apresentação de propostas ou organização de dinâmicas. Acredito que esta dificuldade se deveu, em parte, à pressão associada ao pouco tempo disponível, dado o facto de ser trabalhadora-estudante. Outra dificuldade com que me deparei foi a escrita, que identifico como um dos meus maiores desafios. A escrita reflexiva, contudo, é uma competência essencial no desenvolvimento profissional, pois permite analisar criticamente a prática e transformá-la. Como refere Schön (1983), a

reflexão na ação e sobre a ação implica uma análise profunda da prática e a capacidade de comunicar de forma clara e intencional o que se aprende a partir dela.

Entre os aspetos positivos, destaco a relação que estabeleci com as famílias, fortalecida que possibilitou não só uma maior proximidade e implicação das famílias no processo educativo, como uma reflexão sobre a importância da parceria escola-família. Sublinho ainda a minha atitude disponível e atenta face à prática da educadora cooperante, demonstrando esforço, empenho e vontade genuína de aprender. Através da observação, da escuta e da integração das aprendizagens adquiridas, fui aplicando e ajustando a minha prática, procurando sempre agir com intenção pedagógica.

Ademais, acrescento que um dos contributos fundamentais para a concretização deste relatório e para o percurso dos dois anos de mestrado foi a orientação atenta, cuidada, crítica e sincera da minha orientadora, ao longo de todo o processo de supervisão, tanto na PPSI como na PPSII. A sua disponibilidade, exigência construtiva e acompanhamento constante foram determinantes para o meu crescimento enquanto futura profissional, tornando-me numa futura educadora mais crítica, reflexiva e informada. Importa ainda referir que, para além da minha orientadora, todos os docentes com quem tive o privilégio de contactar ao longo destes cinco anos de formação contribuíram, cada um na sua área de especialização, para o meu desenvolvimento pessoal, académico e profissional.

No âmbito do tema analisado no presente relatório, considero primordial que o/a educador/a de infância reflita sobre a organização dos espaços e das rotinas, tendo o “brincar” como um dos eixos estruturantes da prática pedagógica. Ao fazê-lo, está não só a assegurar um direito fundamental da criança, como também a respeitar a sua infância e a promover o seu desenvolvimento integral (Machado et al., 2022).

é importante que o educador, conheça não somente os aspectos [sic] do desenvolvimento infantil, mas a história da Educação Infantil e os processos que levaram para a concepção [sic] de criança, brincar, Educação Infantil que temos hoje. Dessa forma, seu processo de organização das propostas e de rotinas não ficarão confusas ou inseguras diante das brincadeiras (p.110)

Em suma, reconheço que todos os estágios foram marcantes e fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional. Embora saiba que ainda tenho aspetos a melhorar, sinto-me cada vez mais preparada para exercer com responsabilidade, consciência e sensibilidade o papel de educadora. A construção da profissionalidade docente é, acima de tudo, um caminho em constante evolução, onde o compromisso com a aprendizagem, a reflexão e a transformação são imprescindíveis. Este capítulo, que agora concluo, não representa um fim, mas antes o início de um novo ciclo. Cinco anos depois, olho para o percurso percorrido com orgulho, consciência do esforço investido e, sobretudo, com a certeza de que escolhi a profissão que me apaixonou e à qual quero dedicar a minha vida.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

Ao concluir este relatório, encerro também uma etapa significativa do meu percurso acadêmico, marcada por aprendizagens intensas, desafios superados e uma crescente construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância. Desde o início do MEPE, assumi o compromisso de me dedicar plenamente a esta profissão, mesmo sem saber exatamente os caminhos que iria trilhar. Hoje, afirmo com convicção: quero ser educadora, escutar as crianças, compreender as suas linguagens e promover contextos onde possam ser quem são, brincar livremente e expressar as suas culturas. “A infância e os seus mundos, as relações sociais que estabelecem, - e as culturas da infância deverão ser estudadas de modo próprio -, tendo em conta a perspectiva das próprias crianças e não apenas a dos adultos” (Tomás & Trevisan, 2021, p. 6).

A prática pedagógica e a investigação desenvolvidas ao longo desta etapa, reforçaram a importância de reconhecer o faz de conta como uma forma privilegiada de expressão da infância. Ao observar atentamente as crianças e os seus modos de brincar, compreendi que o jogo simbólico não é apenas uma imitação do mundo adulto, mas sim uma reconstrução criativa, carregada de significados próprios, através da qual as crianças comunicam, interpretam e reinventam o que vivem. O faz de conta é, por isso, uma expressão viva das culturas infantis, dos seus saberes, desejos, experiências e relações. Como defendem Barros e Oliveira (2018), nas brincadeiras de faz de conta, “a criança estimula a memória, a imaginação e a fantasia, ela procura reorganizar as situações psicológicas, reinterpretar as ações” (p. 719).

A investigação desenvolvida baseou-se numa observação atenta e contínua das crianças, com especial foco nos seus interesses e escolhas lúdicas. Verificou-se que a área do faz de conta foi frequentemente eleita pelas crianças como espaço privilegiado para brincar, o que motivou uma reflexão aprofundada sobre os tipos de brincadeiras aí realizadas. Considerei que os objetivos inicialmente traçados foram alcançados, uma vez que foi possível identificar uma diversidade de brincadeiras neste espaço, destacando-se as representações das vivências do quotidiano, as profissões, a fantasia do real e a criação de personagens não humanas. Estas brincadeiras revelaram-se apoiadas no uso simbólico de objetos e vestuário, que as crianças mobilizavam com criatividade e intenção.

Paralelamente, foi possível analisar as interações entre pares na área do faz de conta, observando-se que as brincadeiras tendiam a ocorrer em pequenos grupos

relativamente estáveis, muitas vezes organizados por gênero, incluindo também interações mais silenciosas entre crianças que brincavam lado a lado, sem recorrer necessariamente à linguagem verbal. Por fim, identifiquei as concepções da equipa educativa relativamente a este tipo de brincadeira, na qual reconheci uma postura promotora e valorizadora do faz de conta. A equipa de sala assume, maioritariamente, um papel de observador, intervindo apenas quando solicitado ou quando a dinâmica do grupo o exige, o que revela uma intencionalidade pedagógica assente no respeito pela autonomia infantil e pelo valor formativo da brincadeira. Machado et al. (2022), defendem que é necessário “romper com práticas tradicionais que limitam o desenvolvimento da criança restringindo a atividades do brincar, ampliando seu papel como mediador durante as brincadeiras, e ressignificando o brincar a partir de sua prática docente” (p. 112).

Ao refletir sobre esta problemática, compreendi que, apesar de ter existido uma melhoria gradual, muitos profissionais e famílias ainda não veem o brincar como uma linguagem legítima da infância, deveras significativa no processo de desenvolvimento, expressão e construção de sentidos das crianças. Muitas vezes o brincar é desvalorizado e confundido com algo sem intencionalidade, como quando Silva e Sarmiento (2017) referem que “o brincar não pode ser considerado pelos adultos apenas como um simples passatempo ou diversão, mas sim como uma aprendizagem para a vida adulta” (p. 42).

Ao articular teoria e prática, esta investigação permitiu-me crescer como profissional e como investigadora. Aprofundei o meu entendimento sobre a importância do faz de conta nas dinâmicas do quotidiano infantil e sobre o papel do adulto como parceiro atento e respeitador das culturas das crianças. Comprovo, assim, a ideia de que, quando as crianças estão “apenas a brincar”, estão, na verdade, a viver intensamente, a construir saberes, a ensaiar papéis sociais, a criar sentidos para o mundo que habitam. Estão a ser crianças competentes e culturais. Ao brincar, não apenas reproduzem, mas interpretam e ressignificam as experiências do seu contexto social (Brandão, 2010).

É com este olhar que quero continuar a construir a minha prática: uma prática que escuta, que observa com atenção, que reconhece o brincar como central e que respeita profundamente as múltiplas culturas da infância.

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Almeida, M., & Vilarinho, E. (2016). O brincar na escola infantil: Sentidos e significados para crianças e professoras”. In I. Cortesão, L. Dornelles, N. Fernandes, M. Ferreira, I. Neves, P. Pequito, F. Saramagaio, M. J. Sarmiento, G. Trevisan & E. Vilarinho (Orgs.), *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança, Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança* (pp. 457-465). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/53956>
- Alves, S., Macedo, L., Madanelo, O. M., Martins, M. M., & Martins, M. (2022). Trabalho colaborativo docente para a melhoria da ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 30, 209-231.
- Antunes, C. P., & Tomás, C. (2021). “Fazer teatro é sonhar mas com os olhos abertos e a falar”. Um olhar sobre o faz de conta no Jardim de Infância. In Falcão, M.; Leite, T. Pereira, T. (Coords.) *Educação Artística, 2010-2020*. (pp.117-122). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/CIED. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.139>
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para a Ética Profissional*. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Barbosa, M. C. S., & Horn, M. G. S. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In C. M. Craidy & G. E. P. S. Kaercher (Eds.), *Educação Infantil: Para que te quero?*. (pp. 66-79). Artmed. [https://ufprvirtual.ufpr.br/pluginfile.php/300311/mod\\_folder/content/0/Organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20tempo%20e%20do%20espa%C3%A7o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf?forcedownload=1](https://ufprvirtual.ufpr.br/pluginfile.php/300311/mod_folder/content/0/Organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20tempo%20e%20do%20espa%C3%A7o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf?forcedownload=1)
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Edições 70. [https://www.academia.edu/40820250/BARDIN\\_L\\_1977\\_An%C3%A1lise\\_de\\_conte%C3%BAdo\\_Lisboa\\_edi%C3%A7%C3%B5es\\_70\\_225](https://www.academia.edu/40820250/BARDIN_L_1977_An%C3%A1lise_de_conte%C3%BAdo_Lisboa_edi%C3%A7%C3%B5es_70_225)

- Barros, T. S., & Oliveira, V. A. (2018). A importância do brincar na educação infantil. *Trabalho docente: formação e resistência*, 1(5), 713-726. <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/11547>
- Belei, R. A., Gimenez-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N., & Matsumoto, P. H. V. R. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos De Educação*, (30), 197-199. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i30.1770>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora. [https://www.academia.edu/6674293/Bogdan\\_Biklen\\_investigacao\\_qualitativa\\_em\\_educacao?auto=download](https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao?auto=download)
- Brandão, I. F. (2010). A Criança Resignifica a Cultura: A Reprodução Interpretativa nas brincadeiras de faz-de-conta em três contextos diferenciados [Dissertação de pós-graduação, Universidade Federal da Bahia]. Instituto de Psicologia.
- Brandão, I. F., Bichara, I. D., & da Silveira Barreto, M. L. (2016). Resignificação cultural nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças de quatro a seis anos no município de Camaçari-BA. *Barbarói*, (48), 69-85. <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i48.9236>
- Breathnach, H., Danby, S., & O’Gorman, L. (2018). “We’re doing a wedding”: Producing peer cultures in pretend play. *International Journal of Play*, 7(3), 390–407. <https://doi.org/10.1080/21594937.2018.1532702>
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31). [https://www.academia.edu/6674293/Bogdan\\_Biklen\\_investigacao\\_qualitativa\\_em\\_educacao?auto=download](https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao?auto=download)
- Correia, S. J. C., Costa, C. B., Costa, J. E., Macedo, P. S. C., Miguel, E. A., & Silva, F. C. (2016). O Brincar na Educação Infantil. *Revista Científica Semana*

*Acadêmica*, 1, 1-17. <https://semanaacademica.org.br/artigo/o-brincar-na-educacao-infantil>

Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Corsaro, W. A. (2011) *Sociologia da infância*. Porto Alegre, Artmed.

Corsaro, W. A. (2018). *The Sociology of Childhood* (5nd ed.). Sage Publications.

Coutinho, A. M. S. (2002). *AS CRIANÇAS NO INTERIOR DA CRECHE: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal de Santa Catarina. <file:///C:/Users/Marta/Downloads/angela.pdf>

Duarte, A. C., & Mello. D. R. (2007). A Interação das crianças nas brincadeiras de faz-de-conta. *Revista Zero-a-Seis*, 9(15), 1-34.

Falco, M. (2022). O papel dos adultos e a participação de todas as crianças em contextos de educação infantil. *Revista Zero-a-Seis*, 24(Especial), 714-739.

Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. Relações sociais entre crianças num jardim de infância (pp. 65-102). Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2006). “- Tá na hora d’ir pr’à escola!”; “- eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou.... Brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. *Revista Interações*, 2(2), 27-58. <https://doi.org/10.25755/int.290>

Ferreira, M., & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In Cortesão, I. et al (Eds). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança* (pp. 445-455). Porto: ESEPF. <http://hdl.handle.net/10400.21/7353>

- Ferreira, M., & Tomás, C. (2020). A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). *Educação* (45), 1-28. <http://hdl.handle.net/10400.21/13673>
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2022). Investigação com crianças: é possível escapar à observação. In Vieira, C. C. (Coords). *Temas, contexto e desafios da investigação qualitativa em educação* (pp. 270-296). Impresa da Universidade de Coimbra.
- Fleer, M. (2015). *Pedagogical positioning in play – Teachers being inside and outside of children’s imaginary play*. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), 1801–1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (1995). O Jogo e a Educação Infantil. *Pro-Posições*, 6(2), 46-63.
- Lima, A. P. C. T., Andrade, J. J., & Maranhão, D. G. (2024). “Avisa a mãe dela, vamos ter que tirar o coração e pôr um coração novo!”: brincadeiras de faz de conta e ações de cuidado de si e do outro. *Revista Zero-a-Seis*, 26(50), 475-497.
- Lima, G. A., & Costa, S. A. (2021). A brincadeira de faz de conta de papéis sociais: uma reelaboração criativa da criança sobre as relações de trabalho. *EccoS – Revista Científica*, (56), e13460. <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.13460>
- Machado, M. D. C., Melo, J. C., & Silva, S. C. A. (2022). Resignificando o brincar através da prática docente na educação infantil: a criança como sujeito de direito. *Conjecturas*, 22(3), 97-116. [https://www.researchgate.net/publication/367776906\\_Resignificando\\_o\\_brincar\\_atraves\\_da\\_pratica\\_docente\\_na\\_educacao\\_infantil\\_a\\_crianca\\_como\\_sujeito\\_de\\_direito](https://www.researchgate.net/publication/367776906_Resignificando_o_brincar_atraves_da_pratica_docente_na_educacao_infantil_a_crianca_como_sujeito_de_direito)

- Martins, S. (2023). *Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção*. [Dissertação de mestrado, ISCE]. Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias- construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer: Revista de Educação*, 2 (2), 49-65. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3961>
- Mello, A. S., Scottá, B. A., & Marchiori, A. F. (2021). As brincadeiras de faz de conta nas produções acadêmico-científicas da Educação Física com a educação infantil. *Motrivivência*, 33(64), 1–24. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e77592>
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. Alliance for Childhood.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Neves, I. (2005). Brincar ao faz-de-conta: espelho das culturas da infância. In CIANEI (Org.), *Actas do I Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância* (pp. 459-464). Gailivro/ESEPF <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3151>
- ONU (1989). UNICEF. <https://www.unicef.pt/?altTemplate=StartView>
- Paley, V. G. (1990). *The boy who would be a helicopter: The uses of storytelling in the classroom*. Harvard University Press.
- Palhano, T. R., Correia, L. A., & Neves, E. O. (2021). Os desafios ao tornar-se professor/a: Uma análise da profissionalidade docente na educação infantil. *Revista Zero-a-Seis*, 25(3), 2393-2407.

Pereira, F. R., Falcão, M., & Almeida, T. (2017). O faz-de-conta no desenvolvimento emocional de crianças dos 3 aos 6 anos: O papel do educador. *Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 108-121.

<https://www.researchgate.net/publication/323756560> O faz-de-conta no desenvolvimento emocional de crianças dos 3 aos 6 anos O papel do educador

Prestes, Z. (2016). A brincadeira de faz de conta e a infância. *Revista Trama Interdisciplinar*, 7(2), 28-39.

<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807>

Projeto Curricular de Grupo. (2024/25).

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas. (2024/25).

Rodrigues, S. A. (2017). Mudanças e persistências na formação para docência em creches e pré-escolas. *Revista Zero-a-seis*, 19(36), 328-348.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p328/35622>

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, *Revista Noesis*, 71, 24-29.

Roldão, M. C. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo- Fundamentos e estratégias*. (2.ª ed.). Texto Editora.

Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos De Educação*, (21), 51-69 <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i21.1467>

Sarmiento, M. J. (2004). “As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade”, in M.J. Sarmiento, e A. B. Cerisara, (Coord.), *Crianças e miúdos. Perspectivas*

*sociopedagógicas da infância e educação*. Porto. Asa. (9-34)  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79714>

Sarmiento, M. J. (2021). Culturas Infantis / Children's Cultures. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. Carvalho, & N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais / Key concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives* (pp. 179-185). UMinho Editora.  
<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.22>

Schmitt, R. (2014). *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. [Dissertação de doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório UFSC  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/135380/334486.pdf?sequence=1>

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Silva, A. H., & Fossá, M. I. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Revista Eletrônica*, 17(1), 1-14.

Silva, I. L. (2011). Considerações Finais: Das Voltas que o Projeto dá... *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 1(3). 118–132.  
<https://doi.org/10.25757/invep.v1i3.72>

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.

- Slade, P. (1978). *O jogo dramático infantil*. 2. Grupo Editorial Summus.
- Teixeira, S. R. S. (2014). O papel da brincadeira de faz de conta no processo de humanização de crianças ribeirinhas da Amazônia. *Perspectiva*, 32(3), 855-878.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Revista Interações*, 10(32). <https://doi.org/10.25755/int.6352>
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2014). Direitos da criança, brincar e brincadeiras. in C. Tomás & N. Fernandes (Eds.), *Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13-26). Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/64593>
- Tomás, C., & Trevisan, G. (2021). *Sociologia de infância em Portugal: Memórias, Encontros e Percursos*. Associação Portuguesa de Sociologia.
- Tomás, C., Trevisan, G., Carvalho, M. J. L., & Fernandes, N. (2021). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais*. UMinho Editora.
- Trevisan, G. (2014). *Infância e cenários de participação pública: Uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho.
- Wood, E. (2013). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum* (3rd ed.). Sage Publications. <https://collegepublishing.sagepub.com/products/play-learning-and-the-early-childhood-curriculum-3-234110>
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Artmed Editora. [http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74304716/3-YIN-planejamento\\_metodologia.pdf](http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74304716/3-YIN-planejamento_metodologia.pdf)

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A - REGISTOS  
FOTOGRAFÍCOS DAS  
BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS

| | ' ' | | ' ' |

**Figura 5**

*Registos fotográficos das brincadeiras das crianças na área do faz de conta.*





ANEXO B - SITUAÇÃO  
PROFISSIONAL DO PAI E DA  
MÃE, NÍVEL DE  
ESCOLARIDADE, POSIÇÃO NA  
FRATRIA, NACIONALIDADE E  
BENEFICIÁRIOS DE ASE.

| ' ' | | ' ' |

**Tabela 2**

*Situação profissional do Pai e da Mãe, nível de escolaridade, posição na fratria, nacionalidade e beneficiários de ASE.*

Nomes	Pai		Mãe		Posição na fratria	Famílias bilíngues	ASE (Ação Social Escolar)
	Profissão	Escolaridade	Profissão	Escolaridade			
António	Serralheiro	1.º Ciclo	Desempregada	2º. Ciclo	1 mais velho	-	-
Catarina	Motorista Carris	Ensino Secundário	Gestora de vendas	Ensino Secundário	2 mais velhos	-	Escalão B
Claúdia	Técnico de contabilidade e gestão	Ensino Secundário	Atriz	Licenciatura	1 mais velho	-	Escalão B
Daniel	Motorista	Bacharelato	Desempregada	Licenciatura	1 mais velha	Pai e Mãe moldavos	Escalão C
Dinis	Estafeta	2º. Ciclo	Operadora de loja	Ensino Secundário	1 mais novo	-	Escalão B
Eduardo	Comissário de bordo	Licenciatura	Desempregada	Licenciatura	2 mais novos e 2 mais velhos	-	Escalão A
Eric	Camionista	Ensino Secundário	Desempregada	Ensino Secundário	1 mais novo	Pai e Mãe brasileiros	Escalão B
Ken	Distribuidor	3º. Ciclo	Lojista	3º. Ciclo	-	-	Escalão B

Lara	Engenheiro civil	Mestrado	Engenheira geóloga	Mestrado	1 mais novo	-	-
Lúcia	Gestor de projeto	Mestrado	Gestora de equipa	Mestrado	1 mais velha	-	-
Milena	Analista de dados	Licenciatura	Técnica Superior de Recursos Humanos	Mestrado	-	-	-
Miguel	Técnico de Informática	Bacharelato	Bancária	Mestrado	1 mais velho e 1 mais novo	-	-
Marta	Técnico de Seguros	Mestrado	Professora de Apoio	Mestrado	-	-	-
Manuela	Chefe de cozinha	-	Esteticista	-	-	Mãe brasileira	-
Mário	Empresário	Ensino Secundário	Administrativa	Ensino Secundário	4 mais velhos	-	Escalão A
Nádia	-	Ensino Secundário	Técnica Especializada em Cibersegurança	Licenciatura	-	-	Escalão A

Sabrina	Bibliotecário	Mestrado	Gestora de Projetos Universitários	Mestrado	1 mais velho	-	-
Sandra	Vendedor	Ensino Secundário	Operadora de Supermercado	Bacharelato	-	Pai e Mãe brasileiros	-
Tatiana	Empregado de balcão	Bacharelato	Doméstica	Bacharelato	2 mais velhos	Pai e Mãe bengalis (Bangladech)	Escalão A ou B
Zoé	Engenheiro	Bacharelato	Conta própria	Bacharelato	2 mais velhos e 2 mais novos	Pai canadiano e Mãe paquistanesa	-

*Nota.* Informações dadas pela Educadora Cooperante. O estágio realizou-se de dia 30 de setembro de 2024 a dia 24 de janeiro de 2025.

ANEXO C - GUIÃO DA  
ENTREVISTA À EDUCADORA  
COOPERANTE

| " " | | " "

---

### Guião de Entrevista

---

**Destinatárias:** Educadora de Infância (PPS II 2024/2025)

**Objetivos:**

- Caracterizar as brincadeiras das crianças da sala 2 do JI no espaço do faz de conta;
- Caracterizar as conceções da equipa educativa sobre as brincadeiras das crianças na área do faz de conta e a sua relação com a prática pedagógica.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Legitimar a entrevista;</li> <li>● Motivar a entrevistada.</li> </ul>	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPSII. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições.	
<b>B.</b> Definição do perfil das entrevistadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Definir as entrevistadas</li> </ul>	B1. Que idade tem? B2. Qual foi o estabelecimento de formação? B3. Quanto tempo de serviço tem? B4. Quanto tempo de serviço tem na OS?	
<b>C.</b> Perspetivas sobre o brincar dos 3 aos 6 anos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender o grau de importância dada ao brincar no JI</li> </ul>	C1. O que significa brincar? Como define esta prática?	

		<p>C2. Na sua opinião e experiência, qual considera ser o papel do brincar na Educação de Infância? Desde que começou a trabalhar, percebeu mudanças relacionadas com essa prática?</p> <p>C3. E neste jardim de infância, qual é o lugar e o tempo atribuído ao brincar?</p>	
<b>D. Importância da inserção de espaços de brincadeira de faz de conta no JI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender o grau de importância da brincadeira de faz de conta, no JI</li> </ul>	<p>D1. Qual a importância que atribui à brincadeira no espaço de faz de conta para este grupo?</p> <p>D2. Considera importante uma sala ter este espaço para as crianças brincarem? Porquê?</p>	
<b>E. Condições das escolhas ao brincar na área do faz de conta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Perceber as escolhas que as crianças fazem para brincar</li> </ul>	<p>E1. Quais são as brincadeiras que as crianças fazem quando estão na área do faz de conta? Observou alguma mudança desde início do ano letivo? Se sim, quais (dar exemplos).</p>	
<b>F. Inter-relações entre pares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Caracterizar as inter-relações entre pares estabelecidas nas brincadeiras na área do faz de conta</li> </ul>	<p>F1. Quais são os pares ou grupos que se formam durante as brincadeiras? Quem tende a brincar com quem?</p> <p>F2. O que mudou nas suas brincadeiras (desde o início do ano letivo)?</p>	
<b>G. O papel da equipa educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar o papel da equipa educativa na promoção das brincadeiras na área do faz de conta</li> </ul>	<p>G1. Quando as crianças brincam, intervém nas suas brincadeiras?</p> <p>G2. Qual é o papel da equipa educativa na promoção das brincadeiras na área do faz de conta?</p>	
<b>Conclusão da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO D - GUIÃO DA  
ENTREVISTA DOS GRUPOS  
FUCAIS

| " " | " "

## Guião de Entrevista

**Destinatárias:** Crianças da sala 2 – 5 grupos de 4 crianças (PPS II 2024/2025)

**Objetivos:**

- Caracterizar as opiniões das crianças sobre as suas brincadeiras no espaço do faz de conta.

<b>Blocos de Informação</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulação de questões</b>	<b>Observações</b>
<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar a entrevistada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPSII.</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar devolução das transcrições.</li> </ul>	
<b>B.</b> Conceções das escolhas ao brincar na área do faz de conta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber as escolhas que as crianças fazem para brincar</li> </ul>	B1. Qual foi a área que teve mais escolhas e porquê? B2. A que brincam quando estão na área do faz de conta?	
<b>C.</b> Inter-relações entre pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar as inter-relações entre pares estabelecidas nas brincadeiras na área do faz de conta</li> </ul>	C1. Na área do faz de conta, costumam brincar com quem? Porquê? Como escolhem?	
<b>D.</b> O papel da equipa educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a preferência das crianças, com a inserção da equipa educativa nas brincadeiras</li> </ul>	D1. Com quem gostam de brincar no faz de conta? Expliquem. D2. O que mudariam neste espaço?	
<b>Conclusão da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	- Obrigada por me ajudarem.	- Agradecer a disponibilidade

ANEXO E - TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA À EDUCADORA  
COOPERANTE.

| ' ' | ' ' |

**A entrevista foi realizada com recurso à escrita eletrónica pela educadora cooperante e enviada à estagiária posteriormente.**

P – Pergunta

EC – Educadora Cooperante

**P: Que idade tem?**

EC: Tenho 51 anos.

**P: Qual foi o estabelecimento de formação?**

EC: Eu possuo um bacharelato em Educação de Infância, com término em 1994, realizado no Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE). Também realizei um CESE em Pedagogia Social terminado em 1997, no mesmo local. E neste ano letivo terminei o mestrado em Educação Artística, na especialização de Teatro na Educação, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

**P: Quanto tempo de serviço tem?**

EC: Eu tenho 30 anos de serviço completos.

**P: Quanto tempo de serviço tem na OS?**

EC: Eu tenho 16 anos de serviço, neste Agrupamento de Escolas.

**P: O que significa brincar? Como define esta prática?**

EC: Na minha perspetiva, o conceito de Brincar pode definir-se com uma linguagem ou jogo exploratório que ocorre naturalmente e que permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta. Também lhe permite descobrir-se a si própria, ou seja, facilita a sua integração no mundo das relações sociais. E é através das interações que as crianças estabelecem, que produzem cultura e se apropriam da cultura que as rodeia. As brincadeiras refletem aspetos culturais, sociais e históricos, como costumes, crenças e valores da sociedade onde a criança vive.

**P: Na sua opinião e experiência, qual considera ser o papel do brincar na Educação de Infância? Desde que começou a trabalhar, percebeu mudanças relacionadas com essa prática?**

EC: Na minha opinião, o brincar faz parte integrante da Educação de Infância e é uma dimensão que a diferencia de todos os outros ciclos de escolaridade. Não deverá ter uma visão redutora, mas sim ser vista como uma atividade natural da iniciativa da criança,

espontânea e que revela a sua forma holística de aprender, ou seja, engloba todos os aspetos do desenvolvimento da criança- cognitivo, emocional, físico, social e cultural. Sob uma perspetiva sociológica, o brincar na Educação de Infância ganha um significado ainda mais amplo, relacionado com as culturas da infância e os direitos das crianças, elementos essenciais para compreender como a sociedade vê e organiza o lugar da infância no mundo social.

EC: Apesar de todas estas mudanças de paradigma terem sido muito positivas, considero que na prática ainda temos um longo caminho a percorrer. A maioria das famílias ainda não entendem a importância desta situação, valorizando mais as aprendizagens escolarizadas e relacionadas com os ciclos subsequentes, nomeadamente os subdomínios da escrita e da matemática. Está nas nossas mãos enquanto educadoras o darmos a conhecer as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e valorizar o processo e não só o produto.

EC: Infelizmente, assistimos a uma crescente escolarização da educação de infância e a um “esquecer” por parte de muitas educadoras desta dimensão essencial e diferenciadora dos outros ciclos subsequentes. No entanto, vários estudos têm sido feitos, de forma a reconhecerem o brincar como essencial em si mesmo, ou seja, como uma atividade central na infância e uma das formas mais ricas e naturais de aprendizagem.

**P: E neste jardim de infância, qual é o lugar e o tempo atribuído ao brincar?**

EC: Na minha ótica, o brincar está sempre implícito em todas as dinâmicas educativas que realizo, apesar de sentir que é nos momentos livres e de iniciativa da criança que essa linguagem mais sobressai. Considero também que, o facto de organizar o ambiente educativo da minha sala por áreas de atividades, estimula que as crianças se tornem mais ativas e brinquem, relacionando-se de forma mais natural com os seus pares. Dessa forma, essa organização intencional, ajuda a criar oportunidades para brincar. Consequentemente, a interação entre pares durante o brincar revela dinâmicas de poder, colaboração, exclusão e identidade, permitindo que as crianças construam as suas relações sociais.

EC: Toda a minha intencionalidade na organização do espaço e do grupo, deverá permitir, a inclusão do brincar, desta linguagem própria das crianças e que distingue a educação de infância de todos os outros ciclos educativos.

EC: A necessidade de equilíbrio entre as atividades dirigidas e outras do interesse das crianças, que surgem através do brincar livre, em contacto com a materialidade existente na sala.

EC: Também creio essencial fazer referência à minha postura enquanto educadora, que estimula a brincadeira, o que considero ser essencial para um crescimento harmonioso da criança.

**P: Qual a importância que atribui à brincadeira no espaço de faz de conta para este grupo?**

EC: Na minha perspectiva, a área do faz de conta é a área privilegiada para a brincadeira, na sala de jardim de infância. É aqui, que as crianças se movem e podem assumir diferentes papéis, em interação com os outros. Para este grupo, tal como para outros anteriores, este espaço permite criar laços afetivos e promover a partilha de culturas através do corpo e da linguagem. Concordo com Corsaro (2002), quando refere que as crianças reproduzem interpretativamente o que observam da realidade, em interação com os seus pares.

EC: A materialidade existente neste espaço, facilita esta situação e estimula a criatividade. Esta área de atividades, também permite ao educador “captar” este jogo, não só ao nível do desenvolvimento global e harmonioso das crianças, mas também ao nível do desenvolvimento artístico e estético que o jogo dramático/teatro pode e deve permitir.

**P: Considera importante uma sala ter este espaço para as crianças brincarem? Porquê?**

EC: A existência de um espaço de faz-de-Conta numa sala de jardim de infância é essencial, pois essa área desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Este espaço, organizado para o jogo simbólico, proporciona um ambiente que incentiva a imaginação, a socialização e a exploração de papéis sociais, permitindo que as crianças se desenvolvam de maneira lúdica e significativa.

Tal como dizia Isabel Alves Costa (2003), “A casa está ali ...à espera do jogo” (p.69).

**P: Quais são as brincadeiras que as crianças fazem quando estão na área do faz de conta? Observou alguma mudança desde início do ano letivo? Se sim, quais (dar exemplos).**

EC: Na área do faz de conta, as brincadeiras das crianças mais frequentes, traduzem as vivências do seu quotidiano, ou seja, o assumir personagens reais com quem estão habituados a lidar: mãe, pai, filhos, animais domésticos, etc. Também as profissões costumam estar bem presentes nas suas narrativas, como sejam, o polícia, o cozinheiro, o médico (...).

EC: Depois, também são visíveis a existência de personagens fictícios que ajudam na resolução de um conflito criado na ação. Por exemplo, a existência de um homem-aranha ou polícia que apanha o ladrão; de um bombeiro que vem apagar o fogo; de um cão forte que protege a casa, etc.

EC: Considero importante também referir, que existem outras áreas na sala 2, em que as crianças interagem a pares e dão continuidade a este faz de conta/jogo dramático, como sejam a área dos fantoches e da biblioteca. É interessante perceber então, que os espaços de brincadeira não se limitam ao espaço dos móveis (casinha) mas que a imaginação os leva a movimentar-se noutros espaços, onde articulam com outras crianças neste jogo “inventado por elas”. Ex: as personagens da área do faz de conta/casinha vão assistir a um teatro à Área dos fantoches e depois regressam.

EC: De realçar ainda, que senti evolução na forma como as crianças utilizam os objetos e conseguem criar objetos para a ação. Ex: carro realizado com cadeiras na área polivalente da sala. Esta situação também se cruza por exemplo com o pensamento de Isabel Costa (2003) quando refere que existem espaços estáveis e efémeros (que se criam mediante as necessidades do jogo).

EC: O guarda-roupa/figurinos existentes nesta área, também são um dos acessórios bastante valorizados pelas crianças e que ajudam neste processo de representação.

**P: Quais são os pares ou grupos que se formam durante as brincadeiras? Quem tende a brincar com quem?**

EC: Através da observação em contexto de sala, na área do faz de conta, são frequentemente visíveis a constituição dos mesmos pares/grupos (Ex: Ken, Lúcia, Catarina; Milena; Miguel; Marta). Estas crianças, mostram necessidade frequente de ir para a área do faz de conta. Precisam do jogo, do movimento, da expressão verbal e não verbal.

EC: De realçar, no entanto, que a limitação de crianças por área, leva a que por vezes não se consiga responder a todas as necessidades e desejos sentidos e que muitas vezes não

se tenha dado as mesmas oportunidades a outras crianças. Também se verificam a criação de grupos de crianças por género, o que poderá ter a ver com os interesses sentidos. Os rapazes por exemplo brincam muitas vezes a lutas entre personagens e as meninas “às mães e às princesas”. Esta situação na composição de grupos também tem vindo a ser contrariada por mim, quando combinámos em grande grupo que deverão estar duas meninas e dois meninos nesta área, levando a um maior desafio na diversidade de personagens e nas narrativas criadas.

**P: O que mudou nas suas brincadeiras (desde o início do ano letivo)?**

EC: Penso que as crianças estão mais expressivas, criativas e dinâmicas. Também se mostram mais envolvidas neste espaço, explorando os materiais e criando narrativas, com bastante autonomia e sem recorrer tanto ao adulto na resolução de problemas.

EC: De referir ainda, que neste momento, sinto que esta área deixou de ser apenas escolhida por crianças mais extrovertidas e conversadoras. Foi visível a procura e maior envolvimento por parte de crianças mais tímidas e menos participativas em grande grupo (Ex: Eric, António e Daniel). Esta situação, melhorou com a intervenção do adulto, depois de haver maior consciência deste facto e de perceberem da importância da igualdade de oportunidades na sala.

**P: Quando as crianças brincam, intervém nas suas brincadeiras?**

EC: A minha intervenção, estará dependente da minha intencionalidade educativa, ou seja, é importante estar atento à brincadeira livre das crianças, para perceber a necessidade de atuar. A observação será fundamental nesta decisão.

EC: Por vezes, são as crianças que solicitam a intervenção e envolvimento do adulto nas suas brincadeiras. Nesse caso, considero fundamental conseguirmos “descer ao nível das crianças” e brincar. Não devemos tentar dominar o jogo dramático, mas ser facilitadores no desenvolvimento do mesmo, ou seja, fazer questões, propor desafios, que levem as crianças a complexificar cada vez mais as suas brincadeiras e a sua ação.

EC: Também intervenho em momentos de conflito entre pares, solicitada pelas crianças a minha presença ou por sentir que não conseguem resolver a situação da melhor forma.

**P: Qual é o papel da equipa educativa na promoção das brincadeiras na área do faz de conta?**

EC: A equipa educativa de um jardim de infância desempenha um papel essencial na promoção e mediação das brincadeiras das crianças, na área do faz de conta, criando condições para que as mesmas imaginem, experimentem papéis sociais e desenvolvam competências cognitivas, sociais e emocionais. Este papel exige intencionalidade, sensibilidade e um equilíbrio entre a orientação do adulto e a autonomia das próprias crianças.

EC: Em primeiro lugar, a equipa educativa deverá criar um ambiente rico e estimulante, ou seja, deve garantir que o espaço físico seja organizado de forma a incentivar o faz de conta: com espaços temáticos por exemplo (cozinha, loja, hospital, etc.), materiais diversificados (disponibilizar objetos que podem ser utilizados simbolicamente- roupas, utensílios, lenços) e flexibilidade no espaço (permitir que as crianças reorganizem o ambiente de acordo com as suas histórias e necessidades narrativas).

EC: Em segundo lugar, o faz de conta deve ser liderado pelas crianças, e a equipa educativa deverá assumir um papel de observadores atentos. Neste sentido, deveremos evitar interrupções inadequadas e apoiar sem controlar.

EC: Em terceiro lugar, é importante o adulto ser modelo e mediador, ou seja, poderemos assumir comportamentos e papéis para enriquecer a brincadeira: pode assumir papéis propostos pelas crianças, para ajudar a expandir as narrativas; estimular a negociação e cooperação na resolução de conflitos, etc.

EC: Em quarto lugar, a equipa educativa tem um papel essencial na promoção da inclusão, isto é, o faz de conta é uma oportunidade para todas as crianças se envolverem, independentemente das suas habilidades ou características individuais. Esta situação foi bastante visível, na introdução do Mapa das atividades, que permitiu a todo o grupo perceber que todas as crianças têm direito a usufruir deste espaço, mesmo as que não costumam escolher o mesmo.

**P: De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

EC: Considero fundamental valorizar o brincar. O espaço de faz de conta no jardim de infância vai além de uma ferramenta pedagógica; ele é um reflexo e um palco para as culturas da infância. Nesse espaço, as crianças têm a oportunidade de reinterpretar o mundo, criar as suas próprias narrativas e construir a sua identidade cultural, ao mesmo

tempo que exercem os seus direitos e protagonismo. Desta forma, ele torna-se um ambiente essencial para promover uma infância rica, inclusiva e respeitada.

**Obrigada pela sua disponibilidade.**

ANEXO F - TRANSCRIÇÃO DAS  
ENTREVISTAS DOS GRUPOS  
FUCAIS.

| ' ' | | ' ' |

**A entrevista foi realizada com recurso à gravação de áudio e vídeo a 5 grupos de três crianças cada.**

### **Transcrição 1**

E – Entrevistadora

M – Miguel

S – Sabrina

N – Nádía

E: Vamos ver este gráfico aqui, que é sobre o quê?

M: As nossas áreas preferidas.

E: As áreas preferidas.

M e S: Esta é a minha, esta é a minha!

E: O que é que descobrimos? Qual é a área que teve mais escolhas?

M: A casinha.

E: E porque é que acham que foi a casinha que teve mais escolhas?

M: Porque a casinha tem fatos.

S: Porque tem comida, pratos, panelas.

M: Porque tem bebés. Tem telemóveis e óculos.

S: E tem mesas e cadeiras.

E: E tu Nádía o que achas?

N: Eles já falaram tudo e eu não falei de nada (voz triste).

E: Mas diz o que tu achas! O porquê de todos quererem ir para lá

N: Porque tem sapatos.

E: Ao que é que vocês brincam quando estão na casinha?

M: Com os telemóveis, com os fatos do spider-man.

S: Com o fato da Elsa.

E: Que brincadeiras é que fazem?

M: Às mães e aos pais.

S: Fazemos festas! Preparamos bolos.

E: Boa fazem festas, preparam bolos, brincam às mães e aos pais e mais?

N: E às crianças.

M: Mais nada.

S: Brincamos ao médico e mais nada.

E: E com quem é que vocês costumam brincar?

N: Com a Mariana e contigo.

E: (ri-me) Mas eu sou a Mariana.

S: Com a Mariana e com a Mariana.

M: Com a Lúcia, com a minha namorada. A Lúcia é minha namorada.

S: Com a Mariana, e com a Mariana, e com a Mariana,... (repete várias vezes).

E: Só comigo? E porque é que vocês gostam de brincar com estas pessoas?

N: Porque vocês são muito giras e especiais.

S: E lindas.

E: E vocês não gostam de brincar com os amigos?

N: Não, nós só gostamos das professoras.

S: E das meninas dos meninos não.

E: E tu Miguel, gostas mais de brincar com os adultos ou com os amigos?

M: Com os adultos!

E: E porquê?

M: Porque vocês são mais crescidas.

N: E porque vocês mandam.

E: E como é que vocês escolhem os amigos que vão brincar convosco na área do faz de conta?

N: Nós não escolhemos, elas é que escolhem.

E: Quem é que escolhe?

M: As pessoas que querem ir.

E: E como é que fazem essa seleção?

M: Nós vamos buscar o cartão (levanta-se e demonstra) imagina este é o meu cartão.

S: E vamos escolher a área e vamos ver onde está o nosso nome.

N: (levanta-se e demonstra) Vamos buscar o cartão e vamos pôr na casinha e vamos entrar na casinha e depois os amigos que querem ir colocam o cartão aqui (aponta).

E: (sentados novamente) E se houver mais meninos que querem brincar e os cartões estiverem todos colocados, o que é que vocês fazem?

S: Tiramos alguns cartões.

E: Tiram alguns cartões dali?

M: Não, nós convidamos.

S: Depois nós convidamos a Mariana, a Cristina, a Carla.

E: Ah convidam as pessoas para ir brincar. Se vocês pudessem mudar alguma coisa na casinha, ou colocar outras coisas o que é que mudavam ou colocavam?

M: Colocávamos coisas de metal, colocávamos livros.

S: Podíamos pintar papel e colar.

M: Colocávamos na dispensa uma cama.

N: Uma coluna.

E: E vocês mudavam a casinha de sítio na sala?

Todos: Sim.

E: Punham noutra sítio ou deixavam ali?

N: Púnhamos aqui (na área da biblioteca).

E: Porque é que colocam aí?

M: Porque tem mais espaço.

S: Porque tem um sofá e nós podemos nos sentar.

M: E também porque tem o sofá, também podemos pôr o sofá ali e uma televisão, para nós vermos bonecos e jogarmos playstation.

E: Obrigada!

## **Transcrição 2**

E – Entrevistadora

ED – Eduardo

L – Lúcia

D – Daniel

E: A Mariana vai fazer umas perguntas sobre um trabalho que estou a fazer e queria falar sobre este gráfico. Este gráfico é sobre o quê?

ED: Números.

L: As áreas.

D: É quando nós vamos muito para as áreas e temos que escolher outras novas.

E: Não é este gráfico, é este aqui atrás de mim. Porque é que este tem o número 1, 2, 3...

L: É para dizer qual é a nossa área preferida.

ED: A minha área preferida é aqui, a casinha.

E: E aqui qual é a área que tem mais escolhas?

L: É a casinha.

E: A casinha, com quantas escolhas? Lúcia queres contar?

(Lúcia abana a cabeça que sim e começa a contar os retângulos da coluna em voz alta)

L: 15!

E: 15 meninos escolheram a casinha como uma das áreas preferidas e qual foi a segunda que teve mais escolhas?

(Eduardo começa a contar os retângulos da coluna dos jogos de chão em voz alta)

ED: 6!

E: Primeiro a casinha, depois os jogos de chão e a seguir?

(Daniel começa a contar os retângulos da coluna dos desenhos em voz alta)

D: 5!

E: Os desenhos tiveram 5 escolhas. Como a casinha teve mais escolhas, quando estão na casinha ao que é que vocês brincam?

D: Eu brinco aqueles sapatos de menina também.

L: Há roupa. Há espelhos, há bebês.

E: E tu Eduardo, ao que é que brincas na casinha?

ED: Com o Ken...

E: Não é com quem é ao quê.

ED: Brinco com os brinquedos, com os bebês, aos cães. O cão é o Ken e eu também sou o cão.

E: Costumam brincar com quem nesta área

D: Costumo brincar com a Lúcia, com o Ken e com o Eric.

ED: E comigo?

E: Ed costumava brincar com quem?

ED: Com o Daniel também. Com a Lúcia. Com a Cristina. A Cristina é a sobrinha do Ken.

E: E tu Lúcia com quem é que costumava brincar?

L: Com a Milena, a Catarina, eu e a Nádia.

E: E vocês gostam de brincar mais com os amigos ou gostam que os adultos brinquem com vocês?

D: Eu gosto de brincar com os adultos.

ED: Eu também gosto de brincar com os adultos.

E: E porquê?

D: Porque são mais divertidos.

E: São mais divertidos, fazem coisas mais divertidas? Que coisas mais divertidas?

D: Ir a casa, beber um café, comer.

E: E se vocês pudessem mudar as coisas na casinha, se pudessem tirar ou colocar coisas o que é que tiravam e colocavam?

D: Eu brincava sem nada, com aquilo (apontava para a casinha)

E: Mas o que é que gostavas de colocar de novo na casinha. O que é que gostavas de ter, que não tens agora?

D: Bonecos.

L: Um animal

D: Gostava de colocar aqui uma casinha.

ED: Gostava de ter um cão.

E: Acham que a casinha está bem naquele espaço ou devia estar noutra sala?

D: Noutro sítio da sala.

ED: Não, não. Na casinha.

(Lúcia aponta para a área da biblioteca)

E: Achas que devia estar ali

D: E eu queria que estivesse ali (aponta para área das ciências)

E: E porque é que mudavam?

D: Porque assim podíamos ver a janela e ter mais luz.

L: Ah ya ali é uma ótima ideia.

E: Ah porque ali tem a janela e assim têm mais luz.

E: Obrigada.

### **Transcrição 3**

E – Entrevistadora

M – Milena

C – Cláudia

D – Dinis

E: A Mariana queria fazer-vos umas perguntas sobre este gráfico. Este gráfico é sobre o quê? Lembra-se?

M: Sobre as nossas áreas preferidas.

E: Quando olhamos para as áreas, qual é a que tem mais escolhas?

Todos: A da casinha!

E: Quantas escolhas tem?

C: (começa a contar) 1, 2, 3,....13, 14, 15.

E: 15 escolhas. 15 meninos escolheram a casinha! E qual é a segunda que tem mais escolhas?

C: Esta! (aponta para a área dos jogos de chão e começa a contar)

E: Agora é a Milena a contar.

M: (começa a contar) 1, 2, 3, 4, 5, 6.

E: 6. E Dinis qual é a terceira que tem mais?

(Dinis aponta para a área do desenho)

E: Boa, conta quantas tem.

D: 1, 2, 3, 4, 5.

E: Muito bem, então, 15 meninos escolheram a casinha, 6 escolheram os jogos de chão e 5 escolheram os desenhos. Nós percebemos que há muitos meninos que gostam de brincar na casinha, não é?

C: É.

E: Quando vocês brincam na casinha, que brincadeiras vocês fazem?

M: Comigo, a Lúcia é a dona e eu sou o gatinho.

E: Boa e tu Dinis que brincadeiras fazes na área do faz de conta?

D: Faço coisas de homem-aranha e também vou ali (aponta para a mesa)...

E: Vais ali comer é?

D: Sim. Primeiro nós temos uma coisa ali.

E: Que coisa? Vai lá apontar.

(Dinis levanta-se e vai até à casinha)

D: Aqui que nós colocamos aqui e ficamos a dormir.

E: Dormes aí em baixo é isso?

D: Sim.

E: E tu Cláudia o que costumavas brincar?

C: Com a ciência e com a área da escrita.

E: E na área da casinha?

C: Eu nunca fui para a casinha.

E: Porquê? Não gostas de ir para a casinha?

C: Não porque depois desarrumo aquilo tudo.

E: Não gostas de ir porque depois desarrumas é?

(Cláudia abana afirmativamente a cabeça)

M: Porque desarrumas tanto é?

E: Mas não gostavas de brincar um dia na casinha? Depois os amigos ajudam a arrumar.

C: Não, porque depois está na hora de arrumar e eu depois eu não quero arrumar, e depois a Cristina (educadora) pede-me para arrumar na mesma.

E: Cláudia olha para a Mariana. Nós temos de arrumar todas as áreas. Se vais para as ciências tens de arrumar as ciências. Se vais para a pinturas tens de arrumar a pintura. É a mesma coisa que a casinha.

C: Gosto da pintura e das ciências.

E: Ok, então não gostas de brincar na casinha, é isso?

(Cláudia abana afirmativamente a cabeça)

E: E com quem é que costumam brincar?

M: Eu costumo brincar com a Lúcia, às vezes com a Cláudia e com a Nádia.

E: Ali na casinha? Costumas brincar com essas pessoas?

C: Comigo não.

M: Sim, com a Cláudia é noutras áreas.

E: Então e só na casinha com quem é que costumam brincar?

M: Na casinha costumo brincar só com a Lúcia e com a Cláudia e com a Catarina.

C: E com a Nádia?

M: Também.

C: E com o Ken?

M: Também.

E: E tu Dinis com quem é que costumam brincar ali na casinha?

D: O Mário, o Eduardo e o Miguel.

E: E tu Cláudia, na área da casinha, gostavas de brincar com quem?

C: Com a Nádia, com a Lúcia e com a Milena e com o Dinis.

E: Boa, ok. E vocês gostam de brincar com os adultos na área da casinha?

C: Mariana, Cristina e Carla.

E: Gostam de brincar?

M: Sim, mas a Carla nunca foi.

D: Eu gosto de brincar com a Cristina e com a Mariana.

C: E eu também.

E: E porque é que vocês gostam de brincar connosco?

M: Porque vocês podem fingir que são os clientes da casinha. Nós somos os vizinhos da casinha e vocês vêm visitar. (dirigem-se todos à área do faz de conta)

C: Vocês são os clientes.

M: E vocês crescidos, estavam aqui cá fora e vendíamos a comida para vocês (refere enquanto se movimenta pelo espaço para explicar)

E: Vendiam a comida, ok. E tu Dinis porque é que gostas de brincar com os adultos?

D: Porque eu gosto da escola.

E: Porque gostas da escola e dos adultos, é?

C: Eu também.

E: E vocês gostam de brincar mais com os adultos ou com os amigos? Ou os dois?

C: Com os adultos

M: Com os adultos e com os amigos.

E: Com os dois? E tu Dinis?

D: Com os adultos e com os amigos.

E: E se vocês pudessem mudar ou tirar coisas do espaço da casinha e pôr outras, o que é que vocês tiravam e punham?

C: Comida.

M: Ah.

C: Comida, alface, sumo, mais molho, mais roupas...

M: Eu tirava os armários daqui e punha uma cama. (ri-se)

E: Colocavas uma cama?

C: Eu também

E: E tu Dinis?

D: Também.

E: Colocavam uma cama. E mais coisas?

M: Eu punha uma casa na árvore que tinha uma cama.

E: Uma cama de rede?

M: Sim.

C: Eu também e tinha um trampolim lá dentro

E: E vocês acham que cabia aqui um trampolim?

M: E uma discoteca.

D: Eu punha uma discoteca ali em cima da corda.

E: Uma bola de discoteca?

D: Sim ali pendurada.

C: Era uma boa ideia.

E: E vocês acham que a casinha está bem neste sítio ou mudavam para outro sítio da sala?

C: Mudava para outro sítio da sala.

E: Colocavas onde Cláudia?

C: Ahhh... (pensativa)

M: Eu colocava lá fora.

C: Eu também.

E: Colocavam lá fora?

M: Para fingir que era uma casa verdadeira.

D: Eu também.

E: Uma casa na rua?

M: Sim.

D: Para juntar com aquela casinha (aponta para a área)

E: Para ser uma casa na rua?

M: Para ser as duas casinhas.

E: Assim já dava para colocar a casa na árvore.

M: E era assim (circula pelo espaço), hoje vimos para aqui e depois vimos para ali. Ia ser uma casinha muito grande.

E: Querem dizer mais alguma coisa sobre a casinha?

M: Agora a sério, podemos pedir aos construtores para construir a casinha lá fora.

E: Está bem, vou falar isso com a Cristina.

M: Mas quase igual. Por troca da caixa de areia. Púnhamos a casinha no sítio da caixa de areia.

D: A gente podia, cada um de nós agarrava numa coisa, levava para lá, colávamos e já estava.

E: Boa. Obrigada por terem feito a entrevista.

#### **Transcrição 4**

E – Entrevistadora

M – Mário

C – Catarina

S – Sandra

E: Vou vos fazer umas perguntas sobre este gráfico (aponto para o gráfico que tenho à frente)

M: Eu já sei que quem ganhou foi a casinha.

E: Mas este gráfico foi sobre o quê?

M: A melhor área. Quem ganhou.

E: A melhor área? Não é isso. E sobre o quê Catarina?

C: É qual é a área preferida.

M: Eu disse!

E: Qual é a área preferida!

M: (diz repetidamente) Eu disse-te!

E: Não é a melhor área é a área preferida. A primeira, segunda e terceira área preferida. E com este gráfico descobrimos o quê?

M: Quem ganhou foi a casinha.

E: E porque é que dizes que ganhou a casinha?

C: Porque tem muitos em cima uns dos outros.

E: Muitos? Quantos é que são Mário, anda cá contar.

M: (começa a contar) 1, 2, 3.... 13, 14, 15. É 15!

E: Então, 15 meninos escolheram a casinha.

M: Porque a casinha é muito.

E: E muito o quê?

M: Boa.

E: E qual foi a segunda que teve mais escolhas?

C: Esta! (aponta para a área dos jogos de chão)

E: E é qual?

C: Jogos de chão.

E: Com quantos?

C: (começa a contar) 1, 2, 3, 4, 5, 6.

M: É poucos.

E: É menos que a casinha mas é a segunda que teve mais escolhas. E a terceira qual é?

C: A terceira...

M: Não contas, agora é a Sandra a contar.

E: Agora é a Sandra, vejam primeiro qual foi e ajudem a Sandra.  
(Catarina e Mário ajudam a Sandra a descobrir a terceira área mais escolhida)

E: Há uma com 5, descubram lá qual é.

C: (conta a área do desenho): 1, 2, 3, 4, 5.

E: 5, boa!

M: Não.

C: Sim.

E: Deixa o Mário contar para confirmar.

M: (começa a contar) 1, 2, 3, 4, 5. Ah!

E: Vês ele confirmou. Tens razão. Então a primeira escolha foi a casinha, depois foi?

M: Os jogos de chão.

E: E depois foi o?

M: As pinturas.

E: O desenho. Então como viram a casinha teve mais escolhas, porque é que acham?

M: Porque a casinha tem um telefone e uma máscara do Spider e mais uma roupa do Spider né.

E: Por isso é que os amigos escolheram essa área, foi?

M: Sim.

C: As meninas não escolheram por causa disso.

E: Escolheram por quê?

C: Por causa de convidar as pessoas e por causa dos vestidos.

M: Não, não.

C: Sim.

E: Tu achas que foi por causa da roupa do Spider.

M: Sim.

E: E a Catarina acha que foi por convidar os amigos e pelos vestidos, eu aceito os dois.

M: Porque está ali o telefone bom está ali dentro.

E: E quando vão brincar na área da casinha ao que brincam?

C: Às mães e aos pais.

M: Nós arrumamos também. Quando cantam a música de arrumar.

E: Mas ao que é que brincas?

M: Com o fato do homem-aranha.

E: E fazes que brincadeiras com o fato do homem-aranha. Finges o quê?

M: Que sou um homem-aranha, né. Com o telemóvel, aquele que disse que era bom.

E: E tu Sandra, ao que é que brincas ali na casinha?

S: De Elsa.

E: E mais?

S: Com os sapatos da Elsa? Gostas de brincar com a roupa e os sapatos da Elsa (Sandra abana a cabeça afirmativamente). E mais?

M: Eu já sei.

S: Gosto daquela caixa de unicórnio.

M: Eu já sei. Aquele sítio para dormir.

E: Gostas daquele sítio lá em baixo para dormir? Aquilo é um esconderijo para dormir não é?

M: Sim.

C: Quando a mãe Natal vem.

M: Não, quando a mãe Natal vem, ela consegue ver assim (vai demonstrar na área)

E: Há ela consegue ver pela janela. E com quem é que costumam brincar na área da casinha?

C: Com os amigos.

M: Com o Dinis, com a Marta, com a Milena.

E: E tu Catarina?

M: Eu não acabei, falta mais uma pessoa, com a Catarina.

C: Costumo brincar com o Miguel, com o Eduardo, também com... (pensa) com a Marta também às vezes.

E: E tu Sandra com quem é que costumavas brincar?

S: Com a Sabrina.

E: E mais? Mais alguém?

(Sandra abana afirmativamente a cabeça)

S: Com o Miguel.

E: Mais alguém?

(Sandra abana negativamente a cabeça)

E: E vocês costumam brincar com os adultos da sala?

M: Sim. Eu gosto de brincar contigo, com a Cristina e com a Carla.

C: Eu também brinco contigo.

E: E gostam de brincar ao quê connosco?

M: Tu podes ser a velha, a Carla pode ser a mãe e a Cristina pode ser a avó.

E: E tu Catarina, gostas de brincar ao quê com os adultos?

C: A convidar.

E: Gostas de convidar os adultos é?

C: Sim e gosto que sejas a minha dona e eu seja o gato.

M: Eu também gosto de fazer comida para ti.

C: Também gosto de seja a mãe, a Cristina é a avó e a Carla é a tia.

M: Estás a imitar.

E: E tu Sandra?

S: Eu quero convidar a Cristina, a Carla, a minha mãe, o meu pai e eu.

E: Para brincar na casinha? (Sandra abana afirmativamente a cabeça). E brincas ao quê?

S: Ao almoço.

E: E vocês gostam de brincar mais com os adultos ou com as crianças. Ou os dois?

C: Com os adultos e com as crianças.

E: Os dois. E tu Mário?

M: Gosto de brincar com os dois.

E: E tu Sandra?

S: Com os dois.

E: E se vocês pudessem colocar coisas novas na casinha o que colocavam?

C: Um armário.

E: Porquê?

C: Para pôr a roupa.

E: Para pôr mais roupas ou aquelas que estão ali?

C: Mais roupas.

E: Mais roupas. E tu Mário?

M: Comida.

E: E tu Sandra?

S: Mais de Elsa.

E: Mais vestidos de Elsa? (abana afirmativamente a cabeça) E vocês acham que este espaço é bom para a área da casinha ou gostavam que estivessem noutra sala?

M: Noutro sítio.

C: Eu gostava que fosse aqui (aponta para a área da casinha)

E: Ok, a Catarina mantinha.

M: Eu gostava aqui (aponta para as mesas da área dos jogos de mesa)

E: Achas que aí tem espaço?

M: Tiravas essas mesas, metes ali (aponta para a área da casinha) e pões aqui.

E: Ficava no meio da sala era?

M: Sim.

E: Porque é que achas que ficava bem no meio da sala?

M: Assim se uma pessoa quisesse ir para a mesa, ia rápido para ali.

E: Ah trocavas as mesas e a casinha. Sandra queres dizer alguma coisa? (abana negativamente a cabeça)

E: Obrigada pela entrevista.

## Transcrição 5

E – Entrevistadora

M – Marta

Z – Zoé

L – Lara

E: Chamei-vos aqui porque vou fazer uma entrevista, fazer umas perguntas, sobre um trabalho que estou a fazer, sobre as brincadeiras ali na casinha. E eu queria primeiro que me dissessem que gráfico é este.

M: É o gráfico das áreas preferidas.

E: Boa e qual é a área que tem mais escolhas?

M: A casinha!

E: A Marta vai contar quantas escolhas tem a casinha.

M: Eu?

E: Sim. Conta.

M: 1, 2, 3... 13, 14, 15. 15!

E: 15. E a segunda Zoé?

Z: Ah é esta! (aponta para a área dos jogos de chão e começa a contar) 1, 2, 3, 4, 5, 6.

E: 6. E qual é a área?

Z: É os jogos de chão.

E: E Lara qual é a terceira que tem mais?

(Lara aponta para a área do desenho)

E: E quantos tem?

L: 1, 2, 3, 4, 5.

E: 5, muito bem. Então a área mais escolhida foi a casinha, depois foi?

Todos: Jogos de chão.

E: E depois foi?

Todos: Desenhar.

E: Como vocês viram a casinha é a área mais escolhida, o que é que vocês gostam de brincar mais na casinha?

Z: Tem muitas frutas.

M: Pai Natal. Pai Natal. Pai Natal.

Z: Tem o chapéu do Pai Natal.

E: E tu Lara o que gostas de brincar na casinha?

L: Ser cozinheira.

E: Ser cozinheira, boa e mais brincadeiras que vocês gostam de fazer?

M: Gostamos de brincar às mães e aos pais e ao Pai Natal.

L: Gosto de preparar comida.

Z: Eu gosto de fazer sopa.

M: Eu gosto de utilizar os sapatos e os vestidos de bailarina.

L: Também gosto de fazer sopas.

Z: Também gosto de apanhar coisas para fazer sopa.

E: Ah, apanhar os legumes para fazer a sopa, ok. E digam-me outra coisa. Com quem é que brincam nesta área da casinha? Com quem é que brincas Marta?

M: Com a Lúcia, com a Milena e com a Catarina.

E: E tu Zoé?

Z: Ah Lara, Marta, Tatiana e mais nada. Ah a Sandra.

E: E tu Lara?

L: Com o António.

E: E mais alguém? (abana negativamente a cabeça) E quando brincam com esses amigos, que brincadeiras vocês brincam?

M: Eu brinco às mães e aos pais.

Z: Eu também.

L: Eu também.

E: Como se faz a escolha dos amigos que vão para a casinha?  
(levantam-se todas para mostrar)

M: Com isto, isto são cartões e isto, é o mapa das bolinhas das áreas.

E: E como é que fazes?

M: Eu vou buscar o cartão, ponho na área que quero, vou aqui ao mapa das bolinhas das áreas, ponho uma bolinha na área que quero e depois vou para essa área brincar.

Z: E não podemos tirar os cartões.

E: Então agora diz-me uma coisa. Se quiserem mais meninos ir para a casinha e não há mais sítios para colocar os cartões o que fazem?

M: Quando ficamos fartos de brincar, brincar e brincar, arrumamos o brinquedo que desarrumamos, arrumamos as coisas, tiramos o nosso cartão e vamos colocar noutra área.

E: Sim mas se estiverem a escolher as áreas e os lugares dos cartões já estiver cheio e mais meninos querem ir para a casinha, porque só podem ir 4. Imaginem que 5 meninos querem ir para a casinha, mas só podem ir 4, o que fazem?

M: Decidimos assim, perguntamos se esse menino que foi para a casinha, foi mais vezes para a casinha que outro menino e depois vamos ver a este mapa e depois vemos assim, 1, 2, 3, 4, 5, então se o menino foi 5 vezes, vai tirar o seu cartão da casinha e vai pôr na outra área. (demonstra enquanto se movimenta pela sala)

Z: Quem já foi muitas vezes para a casinha não pode ir novamente. Vai fazer outros trabalhos.

E: Vai fazer outros trabalhos. Não podem estar muitas vezes nas outras áreas, ok. Vocês brincam com os adultos da sala na área da casinha?

Todos: Sim.

Z: Contigo.

M: Contigo.

E: Comigo e com mais alguém?

M: E com a Cristina.

E: E ao quê é que brincam com os adultos?

M: Às mães e aos pais.

E: E tu Zoé ao quê é que brincas com os adultos?

Z: Nada.

E: Não brincas com os adultos?

Z: Sim. Brinco

E: E ao quê?

Z: Muitas coisas.

E: Diz algumas.

Z: Não sei o nome.

E: Então explica a brincadeira.

Z: A brincadeira é muitas coisas. Não tem só uma coisa.

E: E tu Lara brincas com os adultos?

L: Sim.

E: E ao quê é que brincas?

L: Às comidas.

E: Boa. E vocês gostam de brincar mais com os adultos, mais com as crianças, ou com os dois?

M: Com os dois.

Z: Os dois.

L: Com os amigos.

E: Vocês têm o espaço da casinha, o que não há na casinha e vocês gostavam de houvesse?

Z: Mais frutas e mais saias.

M: Gostava que tivesse uma porta de verdade.

E: Uma porta de verdade para quê?

M: Para nós fecharmos a porta.

E: Ok e tu Zoé?

Z: Mais sapatos de princesas

E: E tu Lara?

L: Bonecas.

E: E a última pergunta, vocês acham que a casinha está bem neste sítio da sala ou colocavam noutra sítio?

Z e M: Aqui está bem.

E: Porque é que acham que está bem aqui?

Z: Porque é um espaço bom e grande.

M: E também dá para fazer a cozinha, a sala, o quarto, o outro quarto, a casa de banho.

E: Então não mudavam a casinha de sítio.

M: Mas gostava que tivesse mais espaço.

E: Gostavas que fosse maior era?

M: Para podermos ter uma cama.

E: E tu Lara achas que a casinha está bem aqui ou colocavas noutra sítio?

L: Aqui.

E: Porquê?

L: Porque é um espaço bom.














E: Ok, obrigada por fazerem a entrevista.

ANEXO G - REGISTO  
FOTOGRAFICO DO MAPA DE  
ATIVIDADES.

| ' ' | ' ' |

Figura 6

Registos fotográficos do mapa de atividades.

MAPA DE ATIVIDADES MENSAL											Mês de <u>Janeiro</u>			
ÁREAS	Escrita	Computador	Biblioteca	Ciência / Natureza	Matemática	Jogos de Chão / Construções	Jogos de Mesa	Casinha	Artes visuais					
	<small>Aa Bb Cc Dd Ee Ff Gg Hh Ii Jj Kk Ll Mm Nn Oo Pp Qq Rr Ss Tt Uu Vv Ww Xx Yy Zz</small>													
NOMES	[Grid area for names and activity records]													
	LA													

Legenda:  
 1.ª Semana ●  
 2.ª Semana ●  
 3.ª Semana ●  
 4.ª Semana ●  
 5.ª Semana ●

ANEXO H - REGISTOS  
FOTOGRAFÍCOS DAS TABELAS  
INDIVIDUAIS DAS ÁREAS  
PREFERIDAS DO GRUPO DE  
CRIANÇAS.

| | | | |

Figura 7

Registos fotográficos das tabelas individuais das áreas preferidas do grupo de crianças.

Qual a tua área preferida na sala (coloca o sinal + e - segundo as tuas preferências)

Escrita	Computador	Biblioteca	Ciência / Natureza	Matemática	Jogos de Chão / Construções	Jogos de Mesa	Casinha	Artes visuais				Fantoches	Projetos	
								Pintura	Modelagem	Desenho	Recorte e/ou plicagem	Tapeçaria		
								1		2		3		

Justifica a tua opinião. Porquê?

Gosto de pintura, gosto de pintar em tintas. Gosto dos lápis de cor. Gosto de fazer uma boneca e uma casa. Gosto muito de fazer tapeçaria porque é cima e baixo.

Qual a tua área preferida na sala (coloca o sinal + e - segundo as tuas preferências)

Escrita	Computador	Biblioteca	Ciência / Natureza	Matemática	Jogos de Chão / Construções	Jogos de Mesa	Casinha	Artes visuais				Fantoches	Projetos	
								Pintura	Modelagem	Desenho	Recorte e/ou plicagem	Tapeçaria		
		3					1		2					

Justifica a tua opinião. Porquê?

Gosto de ir para a casinha porque lá o fato do homem amarelo, do esqueleto e do rei. Gosto de fazer plastilina e fazer corações vermelhos. Gosto de ir para a biblioteca porque há muitos livros.

Qual a tua área preferida na sala (coloca o sinal + e - segundo as tuas preferências)

Escrita	Computador	Biblioteca	Ciência / Natureza	Matemática	Jogos de Chão / Construções	Jogos de Mesa	Casinha	Artes visuais				Fantoches	Projetos	
								Pintura	Modelagem	Desenho	Recorte e/ou plicagem	Tapeçaria		
							3				2		7	

Justifica a tua opinião. Porquê?

Nos fantoches gosto de fazer de borboleta e brincar com a princesa. Gosto de recortar e fazer a Ana e a Elsa. Gosto de brincar na casinha e ser a Elsa e a borboleta e gosto de brincar com a comida.

Qual a tua área preferida na sala (coloca o sinal + e - segundo as tuas preferências)

Escrita	Computador	Biblioteca	Ciência / Natureza	Matemática	Jogos de Chão / Construções	Jogos de Mesa	Casinha	Artes visuais				Fantoches	Projetos	
								Pintura	Modelagem	Desenho	Recorte e/ou plicagem	Tapeçaria		
		5	2				1							

Justifica a tua opinião. Porquê?

Eu gosto de ir para a casinha porque tem fatos de homem amarelo e do esqueleto. Também gosto da biblioteca porque há livros.

Qual a tua área preferida na sala (coloca o sinal + e - segundo as tuas preferências)

Escrita	Computador	Biblioteca	Ciência / Natureza	Matemática	Jogos de Chão / Construções	Jogos de Mesa	Casinha	Artes visuais				Fantoches	Projetos	
								Pintura	Modelagem	Desenho	Recorte e/ou plicagem	Tapeçaria		
							1	3		2				

Justifica a tua opinião. Porquê?

Gosto mais da casinha porque gosto de brincar ao pé natal e ao baloiço. Antes de haver o papá brincava só com os papas e os irmãos e irmãs. Também gosto de desenhos e pintar com canetas. Eu quero ensinar para ser uma artista de pinturas e cavalos.

Qual a tua área preferida na sala (coloca o sinal + e - segundo as tuas preferências)

Escrita	Computador	Biblioteca	Ciência / Natureza	Matemática	Jogos de Chão / Construções	Jogos de Mesa	Casinha	Artes visuais				Fantoches	Projetos	
								Pintura	Modelagem	Desenho	Recorte e/ou plicagem	Tapeçaria		

Justifica a tua opinião. Porquê?

Gosto de ir para o computador porque gosto de jogar jogos. Gosto da escrita porque tem imagens. Gosto da biblioteca porque tem livros e podemos escolher livros lá.

Qual a tua área preferida na sala (coloca o sinal + e - segundo as tuas preferências)

Escrita	Computador	Biblioteca	Ciência / Natureza	Matemática	Jogos de Chão / Construções	Jogos de Mesa	Casinha	Artes visuais				Fantoches	Projetos	
								Pintura	Modelagem	Desenho	Recorte e/ou plicagem	Tapeçaria		
					2		3				4			

Justifica a tua opinião. Porquê?

Gosto de pintar, cortar e colar coisas. Gosto de montar uma construção e coisas como o Diego. Gosto de montar a roupa do Spiderman e a máscara e gosto de brincar com a Célia na casinha.

Qual a tua área preferida na sala (coloca o sinal + e - segundo as tuas preferências)

Escrita	Computador	Biblioteca	Ciência / Natureza	Matemática	Jogos de Chão / Construções	Jogos de Mesa	Casinha	Artes visuais				Fantoches	Projetos	
								Pintura	Modelagem	Desenho	Recorte e/ou plicagem	Tapeçaria		
					2	3	4							

Justifica a tua opinião. Porquê?

Eu gosto da casinha porque tem mais coisas de comida. Gosto de ser a casinha. Gosto de brincar com a Mabel. Nos jogos de chão gosto de brincar com as sereias. Não gosto de mesa gosto de brincar com os legos.

Qual a tua área preferida na sala (coloca o sinal + e - segundo as tuas preferências)

Escrita	Computador	Biblioteca	Ciência / Natureza	Matemática	Jogos de Chão / Construções	Jogos de Mesa	Casinha	Artes visuais				Fantoches	Projetos	
								Pintura	Modelagem	Desenho	Recorte e/ou plicagem	Tapeçaria		
					5		1						5	

Justifica a tua opinião. Porquê?

Gosto da casinha porque tem coisas que eu gosto, dá para fingir que temos comida de verdade. Gosto de fazer espetáculos emgerados. Porque posso fazer a construção dos jogos de chão que quero.

Qual a tua área preferida na sala (coloca o sinal + e - segundo as tuas preferências)

Escrita	Computador	Biblioteca	Ciência / Natureza	Matemática	Jogos de Chão / Construções	Jogos de Mesa	Casinha	Artes visuais				Fantoches	Projetos	
								Pintura	Modelagem	Desenho	Recorte e/ou plicagem	Tapeçaria		
											2			

Justifica a tua opinião. Porquê?

Gosto de ir para a casinha porque tem roupas como de fazer pessoas com os recortes. Gosto de fazer experiências.

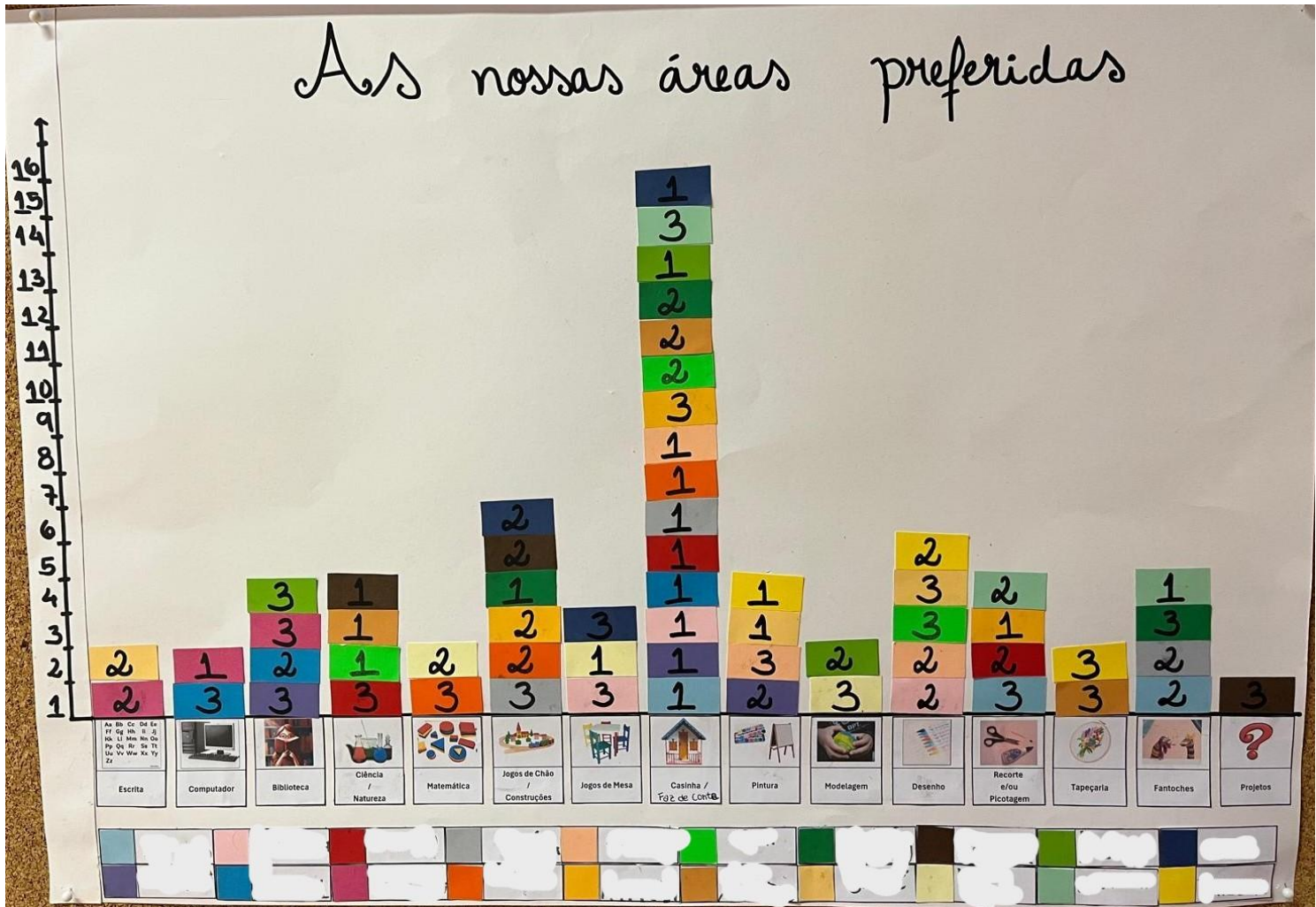


ANEXO I - REGISTOS  
FOTOGRAFÍCOS DO GRÁFICO  
DE BARRAS DAS ÁREAS  
PREFERIDAS DO GRUPO DE  
CRIANÇAS.

| | " | | " |

Figura 8

Registos fotográficos do gráfico de barras das áreas preferidas do grupo de crianças.



ANEXO J - TABELA  
CATEGORIAL DA ENTREVISTA  
À EDUCADORA COOPERANTE.

| ' ' | | ' ' |

**Tabela 3***Tabela categorial das entrevistas*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de análise
Perspetivas sobre o brincar dos 3 aos 6 anos	Brincar	Definição	Exploração	- “uma linguagem ou jogo exploratório que ocorre naturalmente e que permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta”.
			Descobrir	- “Também lhe permite descobrir-se a si própria, ou seja, facilita a sua integração no mundo das relações sociais”.
		O papel	Parte integrante da Educação de Infância	- “o brincar faz parte integrante da Educação de Infância e é uma dimensão que a diferencia de todos os outros ciclos de escolaridade.”
			Atividade promotora do desenvolvimento global	- “Não deverá ter uma visão redutora, mas sim ser vista como uma atividade natural da iniciativa da criança, espontânea e que revela a sua forma holística de aprender, ou seja, engloba todos os aspetos do desenvolvimento da criança- cognitivo, emocional, físico, social e cultural”.
			Perspetiva sociológica da infância	- “Sob uma perspetiva sociológica, o brincar na Educação de Infância ganha um significado ainda mais amplo, relacionado com as culturas da infância e os direitos das crianças, elementos essenciais para compreender como a sociedade vê e organiza o lugar da infância no mundo social”.

		Reconhecimento	Estudos acadêmicos	- “vários estudos têm sido feitos, de forma a reconhecerem o brincar como essencial em si mesmo, ou seja, como uma atividade central na infância e uma das formas mais ricas e naturais de aprendizagem”.
			Educadora	- “Considero fundamental valorizar o brincar”.
		Desafios na implementação pedagógica	Em construção	- “Apesar de todas estas mudanças de paradigma terem sido muito positivas, considero que na prática ainda temos um longo caminho a percorrer”.
			Representações sociais construídas pelas famílias	- “A maioria das famílias ainda não entendem a importância desta situação, valorizando mais as aprendizagens escolarizadas e relacionadas com os ciclos subsequentes, nomeadamente os subdomínios da escrita e da matemática”.
		O lugar e o tempo no JI	Implícito em todas as dinâmicas	- “o brincar está sempre implícito em todas as dinâmicas educativas que realizo, apesar de sentir que é nos momentos livres e de iniciativa da criança que essa linguagem mais sobressai”.
			Influência do ambiente	- “o facto de organizar o ambiente educativo da minha sala por áreas de atividades, estimula que as crianças se tornem mais ativas e brinquem, relacionando-se de forma mais natural com os seus pares. Dessa forma, essa organização intencional,

				ajuda a criar oportunidades para brincar. Consequentemente, a interação entre pares durante o brincar revela dinâmicas de poder, colaboração, exclusão e identidade, permitindo que as crianças construam as suas relações sociais”.
			Intencionalidade da educadora	- “Toda a minha intencionalidade na organização do espaço e do grupo, deverá permitir, a inclusão do brincar, desta linguagem própria das crianças e que distingue a educação de infância de todos os outros ciclos educativos”.
			Articulação	- “A necessidade de equilíbrio entre as atividades dirigidas e outras do interesse das crianças, que surgem através do brincar livre, em contacto com a materialidade existente na sala”.
Importância dos espaços de brincadeira de faz de conta no JI	Área do faz de conta	Conceção da educadora	Espaço de interações	- “Na minha perspetiva, a área do faz de conta é a área privilegiada para a brincadeira, na sala de jardim de infância. É aqui, que as crianças se movem e podem assumir diferentes papéis, em interação com os outros. Para este grupo, tal como para outros anteriores, este espaço permite criar laços afetivos e promover a partilha de culturas através do corpo e da linguagem”.

			Ambiente potenciador	- “A existência de um espaço de faz de conta numa sala de jardim de infância é essencial, pois essa área desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Este espaço, organizado para o jogo simbólico, proporciona um ambiente que incentiva a imaginação, a socialização e a exploração de papéis sociais, permitindo que as crianças se desenvolvam de maneira lúdica e significativa”.
			Concordância com outros autores	- “Concordo com Corsaro (2002), quando refere que as crianças reproduzem interpretativamente o que observam da realidade, em interação com os seus pares”. - “Tal como dizia Isabel Alves Costa (2003), “A casa está ali ...à espera do jogo”.
			Culturas da infância	- “O espaço de faz de conta no jardim de infância vai além de uma ferramenta pedagógica; ele é um reflexo e um palco para as culturas da infância. Nesse espaço, as crianças têm a oportunidade de reinterpretar o mundo, criar as suas próprias narrativas e construir a sua identidade cultural, ao mesmo tempo que exercem os seus direitos e protagonismo. Desta forma, ele torna-se um ambiente essencial para promover uma infância rica, inclusiva e respeitada”.

		Potencialidades	Materialidade dos espaços	- “A materialidade existente neste espaço, facilita esta situação e estimula a criatividade. Esta área de atividades, também permite ao educador “captar” este jogo, não só ao nível do desenvolvimento global e harmonioso das crianças, mas também ao nível do desenvolvimento artístico e estético que o jogo dramático/teatro pode e deve permitir”.
Conceções das escolhas ao brincar na área do faz de conta	Brincadeiras	Escolhas de brincadeira	Vivências do quotidiano	- “Na área do faz de conta, as brincadeiras das crianças mais frequentes, traduzem as vivências do seu quotidiano, ou seja, o assumir personagens reais com quem estão habituados a lidar: mãe, pai, filhos, animais domésticos, etc”.
			Profissões	- “Também as profissões costumam estar bem presentes nas suas narrativas, como sejam, o polícia, o cozinheiro, o médico (...)”.
			Fantasia do real – assumir personagens	- “Depois, também são visíveis a existência de personagens fictícios que ajudam na resolução de um conflito criado na ação. Por exemplo, a existência de um homem-aranha ou polícia que apanha o ladrão; de um bombeiro que vem apagar o fogo; de um cão forte que protege a casa, etc”.

		Espaços de brincadeira	Movimentação entre espaços		- “Considero importante também referir, que existem outras áreas na sala 2, em que as crianças interagem a pares e dão continuidade a este faz de conta/jogo dramático, como sejam a área dos fantoches e da biblioteca. É interessante perceber então, que os espaços de brincadeira não se limitam ao espaço dos móveis (casinha) mas que a imaginação os leva a movimentar-se noutros espaços, onde articulam com outras crianças neste jogo “inventado por elas”. Ex: as personagens da área do faz de conta/casinha vão assistir a um teatro à Área dos fantoches e depois regressam”.
			Utilização de recursos	Materialidades	Objetos
		Acessórios			- “O guarda-roupa/figurinos existentes nesta área, também são um dos acessórios bastante valorizados pelas crianças e que ajudam neste processo de representação”.

Inter-relações entre pares	Relações	Organização	Mesmos grupos	- “Através da observação em contexto de sala, na área do faz de conta, são frequentemente visíveis a constituição dos mesmos pares/grupos (Ex: Ken, Lúcia, Catarina; Milena; Miguel; Marta)”.
			Por género	- “Também se verificam a criação de grupos de crianças por género, o que poderá ter a ver com os interesses sentidos. Os rapazes por exemplo brincam muitas vezes a lutas entre personagens e as meninas “às mães e às princesas”.
			Espaços genderizados de forma equitativa – ação da educadora	- “deverão estar duas meninas e dois meninos nesta área, levando a um maior desafio na diversidade de personagens e nas narrativas criadas”.
		Mudança	Mais envolvimento	- “Penso que as crianças estão mais expressivas, criativas e dinâmicas. Também se mostram mais envolvidas neste espaço, explorando os materiais e criando narrativas, com bastante autonomia e sem recorrer tanto ao adulto na resolução de problemas”.
			Maior igualdade de oportunidade	- “sinto que esta área deixou de ser apenas escolhida por crianças mais extrovertidas e conversadoras. Foi visível a procura e maior envolvimento por parte de crianças mais tímidas e menos participativas em grande grupo (Ex: Eric,

				António e Daniel). Esta situação, melhorou com a intervenção do adulto, depois de haver maior consciência deste facto e de perceberem da importância da igualdade de oportunidades na sala”.
Equipa educativa	Intervenção da equipa educativa nas brincadeiras	Existe intervenção	Depende da intencionalidade educativa	- “A minha intervenção, estará dependente da minha intencionalidade educativa, ou seja, é importante estar atento à brincadeira livre das crianças, para perceber a necessidade de atuar. A observação será fundamental nesta decisão”.
			A pedido das crianças	- “Por vezes, são as crianças que solicitam a intervenção e envolvimento do adulto nas suas brincadeiras. Nesse caso, considero fundamental conseguirmos “descer ao nível das crianças” e brincar. Não devemos tentar dominar o jogo dramático, mas ser facilitadores no desenvolvimento do mesmo, ou seja, fazer questões, propor desafios, que levem as crianças a complexificar cada vez mais as suas brincadeiras e a sua ação.”.
			Em momentos de conflito	- “Também intervenho em momentos de conflito entre pares, solicitada pelas crianças a minha presença ou por sentir que não conseguem resolver a situação da melhor forma”.

		Não existe intervenção	Observador	- “o faz de conta deve ser liderado pelas crianças, e a equipa educativa deverá assumir um papel de observadores atentos. Neste sentido, deveremos evitar interrupções inadequadas e apoiar sem controlar”.
	Papel	Promoção	Dar a conhecer	- “Está nas nossas mãos enquanto educadoras o darmos a conhecer as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e valorizar o processo e não só o produto”.
			Estimulação	- “Também creio essencial fazer referência à minha postura enquanto educadora, que estimula a brincadeira, o que considero ser essencial para um crescimento harmonioso da criança”.
			Criação de condições	- “A equipa educativa de um jardim de infância desempenha um papel essencial na promoção e mediação das brincadeiras das crianças, na área do faz de conta, criando condições para que as mesmas imaginem, experimentem papéis sociais e desenvolvam competências cognitivas, sociais e emocionais”.
			Colaboração adulto-criança	- “Este papel exige intencionalidade, sensibilidade e um equilíbrio entre a orientação do adulto e a autonomia das próprias crianças”.

			Ambiente rico e estimulante	- “Em primeiro lugar, a equipa educativa deverá criar um ambiente rico e estimulante, ou seja, deve garantir que o espaço físico seja organizado de forma a incentivar o faz de conta: com espaços temáticos por exemplo (cozinha, loja, hospital, etc.), materiais diversificados (disponibilizar objetos que podem ser utilizados simbolicamente- roupas, utensílios, lenços) e flexibilidade no espaço (permitir que as crianças reorganizem o ambiente de acordo com as suas histórias e necessidades narrativas)”.
			Adulto modelo e mediador	- “é importante o adulto ser modelo e mediador, ou seja, poderemos assumir comportamentos e papéis para enriquecer a brincadeira: pode assumir papéis propostos pelas crianças, para ajudar a expandir as narrativas; estimular a negociação e cooperação na resolução de conflitos, etc”.
			Inclusão	- “Em quarto lugar, a equipa educativa tem um papel essencial na promoção da inclusão, isto é, o faz de conta é uma oportunidade para todas as crianças se envolverem, independentemente das suas habilidades ou características individuais”.

ANEXO K - TABELA  
CATEGORIAL DA ENTREVISTA  
DOS GRUPOS FUCAIS.

| ' ' | ' ' |

**Tabela 4***Tabela categorial da entrevista dos grupos focais*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de análise
Análise do gráfico de barras das áreas preferidas	Ordem de escolhas	Identificação	Definição	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “As nossas áreas preferidas.” (T1)</li> <li>- “É para dizer qual é a nossa área preferida.” (T2)</li> <li>- “Sobre as nossas áreas preferidas.” (T3)</li> <li>- “É qual é a área preferida.” (T4)</li> <li>- “É o gráfico das áreas preferidas.” (T5)</li> </ul>
			Área mais escolha	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “A casinha.” (T1)</li> <li>- “É a casinha.” (T2)</li> <li>- “A da casinha!” (T3)</li> <li>- “Quem ganhou foi a casinha.” (T4)</li> <li>- “A casinha!” (T5)</li> </ul>
			Razão pela escolha	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Porque a casinha tem fatos. Porque tem comida, pratos, panelas. Porque tem bebés. Tem telemóveis e óculos. E tem mesas e cadeiras. Porque tem sapatos.” (T1)</li> <li>- “Porque tem muitos em cima uns dos outros.” (T4)</li> <li>- “Porque a casinha tem um telefone e uma máscara do Spider e mais uma roupa do Spider né.” (T4)</li> <li>- “Por causa de convidar as pessoas e por causa dos vestidos.” (T4)</li> </ul>

Conceções das escolhas ao brincar na área do faz de conta	Brincadeiras	Como são feitas as escolhas	Parte dos outros	- “Nós não escolhemos, elas é que escolhem.” (T1) - “As pessoas que querem ir.” (T1)
			Convite	- “Não, nós convidamos. Depois nós convidamos a Mariana, a Cristina, a Carla.” (T1)
		Escolhas de brincadeira	Vivências do cotidiano	- “Às mães e aos pais.” (T1) - “Fazemos festas! Preparamos bolos.” (T1) - “Aqui que nós colocamos aqui e ficamos a dormir.” (T3) - “Às mães e aos pais.” (T4) - “Tem muitas frutas.” (T5) - “Gostamos de brincar às mães e aos pais.” (T5) - “Gosto de preparar comida.” (T5) - “Eu gosto de fazer sopa.” (T5) - “Também gosto de fazer sopas.” (T5) - “Também gosto de apanhar coisas para fazer sopa.” (T5) - “Eu brinco às mães e aos pais.” (T5)
			Profissões	- “Brincamos ao médico.” (T1) - “E vocês crescidos, estavam aqui cá fora e vendíamos a comida para vocês.” (T3) - “Ser cozinheira.” (T5)
			Fantasia do real – assumir personagens	- “Faço coisas de homem-aranha.” (T3)

					- “Com o fato do homem-aranha.” (T4) - “De Elsa.” (T4) - “Pai Natal. Pai Natal. Pai Natal.” (T5) - “e ao Pai Natal.” (T5)
			Personagens não humanas		- “aos cães.” (T2) - “Comigo, a Lúcia é a dona e eu sou o gatinho.” (T3)
		Espaços de brincadeiras	Movimentação entre espaços		- “Aqui que nós colocamos aqui e ficamos a dormir.” (T3) - “Aquele sítio para dormir.” (T4)
		Utilização de recursos	Materialidades	Objetos	- “Com os telemóveis.” (T1) - “Há roupa. Há espelhos, há bebés.” (T2) - “Brinco com os brinquedos, com os bebés.” (T2) - “Gosto daquela caixa de unicórnio.” (T4)
				Vestuário	- “com os fatos do spider-man.” (T1) - “Com o fato da Elsa.” (T1) - “Eu brinco aqueles sapatos de menina também.” (T2) - “Há roupa.” (T2) - “Eu gosto de utilizar os sapatos e os vestidos de bailarina.” (T5)
		Mudança dos recursos na brincadeira	Material		- “Colocávamos coisas de metal, colocávamos livros. Podíamos pintar papel e colar.” (T1) - “Colocávamos na dispensa uma cama.” (T1)

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Gostava de colocar aqui uma casinha.” (T2)</li> <li>- “Eu tirava os armários daqui e punha uma cama.” (T3)</li> <li>- “Eu punha uma casa na árvore que tinha uma cama.” (T3)</li> <li>- “E uma discoteca.” (T3)</li> <li>- “Um armário.” (T4)</li> <li>- “Gostava que tivesse uma porta de verdade.” (T5)</li> </ul>
			Objetos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Uma coluna.” (T1)</li> <li>- “Bonecos.” (T2)</li> <li>- “Comida. Comida, alface, sumo, mais molho.” (T3)</li> <li>- “Eu também e tinha um trampolim lá dentro.” (T3)</li> <li>- “Comida.” (T4)</li> <li>- “Mais frutas.” (T5)</li> <li>- “Bonecas.” (T5)</li> </ul>
			Animais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Um animal.” (T2)</li> <li>- “Gostava de ter um cão.” (T2)</li> </ul>
			Vestuário	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “mais roupas...” (T3)</li> <li>- “Mais roupas.” (T4)</li> <li>- “Mais de Elsa.” (T4)</li> <li>- “mais saias.” (T5)</li> <li>- “Mais sapatos de princesas.” (T5)</li> </ul>

		Mudança do espaço de brincadeira	Localização	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Púnhamos aqui (na área da biblioteca).” (T1)</li> <li>- “Noutro sítio da sala.” (T2)</li> <li>- “E eu queria que estivesse ali (aponta para área das ciências)” (T2)</li> <li>- “Eu colocava lá fora.” ( T3)</li> <li>- “Noutro sítio.” (T4)</li> <li>- “Eu gostava que fosse aqui (aponta para a área da casinha).” (T4)</li> <li>- “Eu gostava aqui (aponta para as mesas da área dos jogos de mesa).” (T4)</li> <li>- “Aqui está bem.” (T5)</li> </ul>
			Razão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Porque tem mais espaço.. Porque tem um sofá e nós podemos nos sentar. E também porque tem o sofá, também podemos pôr o sofá ali e uma televisão, para nós vermos bonecos e jogarmos playstation.” (T1)</li> <li>- “Porque assim podíamos ver a janela e ter mais luz.” (T2)</li> <li>- “Para fingir que era uma casa verdadeira.... Para ser as duas casinhas.” (T3)</li> <li>- “Assim se uma pessoa quisesse ir para a mesa, ia rápido para ali.” (T4)</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Porque é um espaço bom e grande.” (T5)</li> <li>- “E também dá para fazer a cozinha, a sala, o quarto, o outro quarto, a casa de banho.” (T5)</li> <li>- “Mas gostava que tivesse mais espaço... Para podermos ter uma cama.” (T5)</li> <li>- “Porque é um espaço bom.” (T5)</li> </ul>
Inter-relações entre pares	Relações	Organização	Grupos pequenos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Costumo brincar com a Lúcia, com o Ken e com o Eric.” (T2)</li> <li>- “Com o Daniel também. Com a Lúcia.” (T2)</li> <li>- “Com a Nádia, com a Lúcia e com a Milena e com o Dinis.” (T3)</li> <li>- “Com o Dinis, com a Marta, com a Milena.” (T4)</li> <li>- “Costumo brincar com o Miguel, com o Eduardo, também com... (pensa) com a Marta também às vezes.” (T4)</li> <li>- “Com a Sabrina. Com o Miguel.” (T4)</li> <li>- “Com o António.” (T5)</li> </ul>
			Por género	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Com a Milena, a Catarina, eu e a Nádia.” (T2)</li> <li>- “Na casinha costumo brincar só com a Lúcia e com a Cláudia e com a Catarina.” (T3)</li> <li>- “O Mário, o Eduardo e o Miguel.” (T3)</li> <li>- “Com a Lúcia, com a Milena e com a Catarina.” (T5)</li> </ul>

				- “Ah Lara, Marta, Tatiana e mais nada. Ah a Sandra.” (T5)
			Por afinidade // afetos	- “Com a Lúcia, com a minha namorada. A Lúcia é minha namorada.” (T1)
			Não brinca	- “Eu nunca fui para a casinha. Não porque depois desarrumo aquilo tudo” (T3)
Equipa educativa	Intervenção da equipa educativa nas brincadeiras	Preferência	Adultas – Equipa educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Com a Mariana e contigo.” (T1)</li> <li>- “Com a Mariana e com a Mariana.” (T1)</li> <li>- “Com os adultos!” (T1)</li> <li>- “Com a Cristina.” (T2)</li> <li>- “Eu gosto de brincar com os adultos.” (T2)</li> <li>- “Eu também gosto de brincar com os adultos.” (T2)</li> <li>- “Eu gosto de brincar com a Cristina e com a Mariana.” (T3)</li> <li>- “Sim. Eu gosto de brincar contigo, com a Cristina e com a Carla.” (T4)</li> <li>- “Eu também brinco contigo.” (T4)</li> <li>- Eu quero convidar a Cristina, a Carla.” (T4)</li> <li>- “Contigo.” (T5)</li> <li>- “Contigo.” (T5)</li> <li>- “E com a Cristina.” (T5)</li> </ul>
			Pares	- “Com os amigos.” (T5)

		Adultos e os pares	- “Com os adultos e com os amigos.” (T3)	
			- “Com os adultos e com os amigos.” (T3)	
		Adultos - Família	- “Com os adultos e com as crianças.” (T4)	
			- “Gosto de brincar com os dois.” (T4)	
	Razão		- “Com os dois.” (T4)	
			- “Com os dois.” (T5)	
			- “Os dois.” (T5)	
			Fisicalidade	- “...a minha mãe, o meu pai e eu.” (T4)
			Maturidade	- “Porque vocês são muito giras e especiais. E lindas.” (T1)
		Tipos de brincadeiras	Divertidos	- “Porque vocês são mais crescidas.” (T1)
			Visitantes	- “Porque são mais divertidos.” (T2)
			Gostar do JI	- “Porque vocês podem fingir que são os clientes da casinha. Nós somos os vizinhos da casinha e vocês vêm visitar.” (T3)
		Vivências do cotidiano	- “A convidar.” (T4)	
- “Porque eu gosto da escola.” (T3)				
	Personagens não humanas	- “Tu podes ser a velha, a Carla pode ser a mãe e a Cristina pode ser a avó.” (T4)		
		- “Ao almoço.” (T4)		
		- “Às comidas.” (T5)		
		- “Sim e gosto que sejas a minha dona e eu seja o gato.” (T4)		



ANEXO L - TABELA  
CATEGORIAL DAS NOTAS DE  
CAMPO

| " " | | " "

**Tabela 5***Tabela categorial das notas de campo*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de análise
Conceções das escolhas ao brincar na área do faz de conta	Brincadeiras	Escolhas das brincadeiras	Vivências do quotidiano	<ul style="list-style-type: none"><li>- “Os dois continuaram a brincar e a fingir que estavam a cozinhar, colocando vários ingredientes e alimentos dentro das panelas.”</li><li>- “Durante a brincadeira, foram-me servindo diferentes pratos imaginários, como sopa de fruta e legumes e torradas.”</li><li>- “a Lúcia agarrou no tabuleiro e o frasco tombou e a Marta disse: “Não faz mal, não faz mal, a mãe limpa”.”</li><li>- “A Catarina vai ter com ela e tapa-a com um lençol, dizendo: “Era para dormir ou era para ver telemóvel? Quem mandou ver telemóvel a dormir?” porque a Lúcia estava com o telemóvel na mão.”</li><li>- “A Marta concordou e, entretanto, a Lúcia apareceu e disse: “A fingir que eu era a mana mais velha de todas?” e a Marta disse: “Mas eu sou a mãe”.”</li></ul>

			Profissões	- “A Lúcia disse: “Estamos a brincar às mães e aos pais. Tu és o pai” e o Miguel respondeu: “Não, eu sou o cão”.”
				<p>- “a Milena, o Miguel, a Catarina e o Daniel estavam a brincar aos professores, sendo a Milena a professora.”</p> <p>- “De seguida, o Eric vestiu o fato de bombeiro e o António, ainda com o fato de cozinheiro.”</p> <p>- “O Eric, com uma seringa, foi ter com o Eduardo e disse: “Vai tomar uma pica”, ao que o Eduardo fugiu dizendo: “Não quero!”. O Eric respondeu-lhe: “Não é uma pica de verdade”.”</p> <p>- “O Eric finge que é médico e, com a mala dos médicos, anda pelo espaço de faz de conta, dizendo: “Tinoni, tinoni”, e depois senta-se no chão e abre a mala.”</p> <p>- “Enquanto isso, o Ken, com o martelo da mala das reparações, começa a martelar o sítio da cama, como se a estivesse a arranjar.”</p>

			<p>Fantasia do real – assumir personagens</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “De seguida, o Miguel afirmou que era o Cristiano Ronaldo, enquanto a Marta, a Milena e a Lúcia disseram que eram as princesas, inventando nomes para si.”</li> <li>- “Ao que ele me responde: “Não, eu sou o Homem-Aranha. Queres ir ver a minha área secreta? Tem lá o carro do Cristiano Ronaldo”.”</li> <li>- “O Ken coloca o fato e a máscara de Homem-Aranha e anda pelo chão a fingir que é o Homem-Aranha.”</li> <li>- “A Lúcia fez o sinal com a mão, como a personagem da Elsa faz no filme.”</li> <li>- “A Catarina colocou o gorro de Pai Natal e andou pela sala a fingir que era o Pai Natal, enquanto interagia com as crianças e com os adultos.”</li> <li>- “Catarina diz logo: “Eu sou a mãe natal” e tira a bandolete dela para ir buscar o gorro de mãe natal.”</li> <li>- “A Catarina responde: “Nós não estamos a brincar às mães e aos pais, estamos a brincar ao pai natal, só se quiseres ser o pai</li> </ul>
--	--	--	---	--

				<p>natal”. Ele pergunta: “Quem é o pai natal?” e ela responde: “Tu, mas eu não sei onde está o gorro”.”</p> <p>- “O Daniel concordou e entregou a máscara ao Mário, decidindo que um seria o Homem-Aranha vermelho e o outro o preto.”</p> <p>- “a Marta perguntou à Sabrina se ela queria ser a mãe natal, enquanto lhe estendia o gorro de pai natal.”</p> <p>- “a Lúcia disse: “Ela pode ser a bailarina. Ela é uma mana, mas ela gostava de se vestir no carnaval de fada madrinha, está bem?”. A Marta disse: “Nádia, tu vestiste no carnaval de fada madrinha, então hoje era o carnaval”, e elas concordaram.”</p>
				<p>Personagens não humanas</p> <p>- “Nós brincávamos às famílias gato.”</p> <p>- “Saiu da casinha com o saco cheio de comida e, passado pouco tempo, voltou, representando a personagem de cão, com o saco da comida na boca, enquanto ladrava e interagia com o Eric.”</p> <p>- “O Eduardo vai até à entrada da área e finge que é um cão, sentando-se no chão e ladrando.”</p>

				<p>- “A Nádia disse: “Finjam que eu sou um gato abandonado!”.”</p> <p>- “Depois, a Milena abraçou a Catarina e disse “nós somos os gatinhos super-heróis”, começando a miar.”</p>
			Com sons	<p>- “Correu para a casinha, e o Eduardo fez o som do alarme e voltaram a correr para o carro, com o Ken a fazer o som de um carro em movimento. O Eduardo, com muito entusiasmo, disse: “Polícia! Ken, o carro está atrás de ti!”.”</p>
		Espaços de brincadeiras	Movimentação entre espaços	<p>- “Ela disse “que ia buscar a minha prenda” e saiu da área, dirigindo-se até à área da biblioteca.”</p> <p>- “O Eduardo aceitou, fingiu transformar-se e saíram da casinha para o centro da sala, fingindo que eram o Homem-Aranha e o Homem de Ferro.”</p> <p>- “O Ken coloca um boneco na mala de viagem dos bebés e sai da casinha, fingindo que está a passear o filho.”</p> <p>- “o Ken brinca no lado de fora da área do faz de conta, colocando os bebés dentro do cesto de transporte e deslocando-se pela sala, como se estivesse a passear com eles.”</p>

				<p>-”Depois, o Ken e o Miguel, que estavam na área dos fantoches, foram até à área da casinha e o Ken disse: “O espetáculo está quase a começar”.”</p> <p>- “Decidiram ir até à área dos fantoches, onde a Marta e o Dinis estavam a preparar um espetáculo. Quando lhes perguntei o que estavam a fazer naquele espaço, eles responderam que estavam a fazer um piquenique.”</p> <p>- “Depois saíram daquele espaço e dirigiram-se até à bancada que dá acesso ao interior e exterior da casinha, onde fingiram estar a beber um copo de leite do lado de fora da casinha.”</p> <p>- “Nesse momento, o Eduardo colocou seis cadeiras no espaço central da sala, na área dos jogos de chão, a fingir que eram o carro.”</p> <p>- “O Eduardo falou para a Catarina e para a Milena: “Vocês não deixam o cão ir para a chuva, mas o cão quer ir para a chuva”, referindo-se a ele e tentando sair da área, mas na entrada encontrava-se a Lúcia, que estava a ver a brincadeira deles e fechou a porta da casa, que eram as portas dos móveis”.</p>
--	--	--	--	---

			Interação entre crianças		- “O Eric, que passava perto, interveio, fingindo ter sido atingido pelo carro e atirando-se para o chão. Este foi um momento de envolvimento interessante, pois, ao perceber a brincadeira, Eric tentou juntar-se à ação. No entanto, os outros continuaram a brincadeira sem interagir com ele.”	
			Utilização de recursos	Materialidades	Objetos	- “A Marta respondeu: “Porque também tem telemóveis”.” - “Para fazer a porta da casa, abriram as portas dos móveis da casinha, fechando o acesso à entrada.”
					Vestuário	- “O Mário respondeu: “Porque a casinha tem vestidos para vestir”.” - “a Cláudia disse: “Com os sapatos”.” - “enquanto o António veste o avental e o chapéu de cozinheiro.” - “A Marta estava vestida com um vestido de princesa e uma coroa, e a Lúcia estava vestida com o vestido da Elsa.” - “A Nádia calçou uns sapatos.”

					<p>- “Marta respondeu: “Vamos a um espetáculo. Meninas, qual é a roupa que vocês querem vestir? Queres ser qual?”. A Lúcia respondeu: “Eu já tenho roupa vestida, não vou vestir outra”, e a Sabrina respondeu: “Eu quero esta saia roxa”.”</p> <p>- “a Marta disse-lhe: “Vamos calçar sapatos de princesa” e calçaram os sapatos.”</p>
Inter-relações entre pares	Relações	Liderança	A mesma criança lidera a brincadeira		<p>- “Depois, o Ken disse ao Eduardo: “A fingir que tu te transformavas em Homem de Ferro”. O Eduardo não queria, mas o Ken insistiu: “Vá lá. Depois, cá em casa, tu transformas-te em cão”., enquanto fazia beicinho e juntava as mãos.”</p> <p>- “o Ken começou a bater-lhe de brincadeira e disse: “Eu é que mando”.”</p> <p>- “o Eduardo disse: “Oh Ken, vamos no avião que é mais rápido”. O Mário, entusiasmado, disse: “Vamos de avião para a escola!”, mas o Ken disse: “Não, não vamos. Vamos de carro, que é melhor, que é mais rápido” e o Eduardo diz: “Ken, vamos a Angola”.”</p>

				<p>- “o Miguel diz: “Eu sou o Sonic e vocês transformaram-me no Sonic dourado”</p> <p>- “a Catarina diz-lhe: “Não me podes tirar a comida toda que eu também estou a fazer” e a Lúcia responde: “Ei, eu é que estou a fazer. Respeitinho mana, que eu sou a mais velha”. A Catarina diz, enquanto bate com a colher na bancada: “E eu sou a mãe”. ”</p> <p>- “a Sabrina disse: “Eu sou a mãe!”, mas logo perguntou ao Mário: “Mário, posso ser a mãe?” e ele respondeu-lhe que sim.”</p> <p>- “a Lúcia disse: “Calma, calma, mas primeiro não se molhem. Não se molhem, ok? Capa de chuva tens? Capa de chuva e galochas”, enquanto falava para o Eduardo.”</p>
			Organização	<p>Por género</p> <p>- “Nesta área estavam o Mário, o Ken, o Dinis e o Eduardo.”</p>
			<p>Por afinidade // afetos</p> <p>- “A Lúcia responde: “Ainda bem que não foste tu filho, ainda bem que explicaste que foi o meu namorado”, referindo-se ao Ken.”</p>	

			<p>Diferentes personalidades</p>	<p>- “O António é uma criança mais reservada, que brinca em silêncio, e o Ken é uma criança mais comunicativa, que começa a interagir com ele, dizendo que este é o pai dele.”</p> <p>- “Interagem comigo, verbalmente, como o Ken, Lúcia e Catarina, e através do corpo ou sinais como a Lara e o António.”</p> <p>- “Se interagir ou falar diretamente para a Lara e o António, estes respondem-me, mas se for com os restantes colegas, estes apenas agem.”</p>
			<p>Espaços genderizados de forma equitativa – ação da educadora</p>	<p>- “Então, eu referi algo que já tinha sido mencionado de forma breve pela educadora: “O que é que decidimos? Quem é que ia para a casinha? Eram..”. Eles responderam: “Dois meninos e duas meninas”.”</p> <p>- “O Eric disse-lhe: “Tu não podes, não podem estar três meninos, só podem dois. A Cristina disse”.”</p> <p>- “O Eduardo quis entrar na área e a educadora, ao olhar para os cartões, percebeu que estavam lá os quatro rapazes e perguntou: “Quatro rapazes? As meninas não quiseram?”.”</p>

			<p>Brincar sozinho</p>	<p>- “Enquanto esta interação ocorria, o Eric continuava na casinha a brincar sozinho, arranjando os móveis com as ferramentas.”</p> <p>- “começa a brincar sozinha com os bebês.”</p> <p>- “o António, que esteve o tempo todo encostado aos móveis desta área com o telemóvel na mão, não comunicando com os outros, nem a brincar, o que pode dever-se à pouca ligação que tem com estas crianças.”</p>
			<p>Brincar em silêncio</p>	<p>- “O Eric e o António brincavam em silêncio na área do faz de conta, onde procuravam a loiça para colocar a mesa ou fingiam que estavam a cozinhar. Sem falarem, o Eric foi buscar o avental e o chapéu de cozinheiro para o António, que estava a preparar a comida, e ajudou-o a vestir.”</p> <p>- “Estas duas crianças foram brincando juntas, interagindo e realizando a mesma brincadeira, mas sem recorrerem à voz, apenas através do corpo e das ações.”</p> <p>- “Depois deste momento, o António isolou-se a brincar, fingindo que estava a arranjar o móvel do fogão. Ao mesmo tempo, do outro lado, o Eric fazia a mesma coisa, mostrando que, mesmo</p>

				<p>sem comunicarem verbalmente e sem estarem perto um do outro, estavam a brincar à mesma coisa.”</p> <p>- “Este momento foi prova de que, mesmo não comunicando os dois verbalmente, conseguem comunicar pelo corpo, expressão, interagindo e brincando à mesma brincadeira.”</p>
Equipa educativa	Intervenção da equipa educativa nas brincadeiras	Existe intervenção	Sim	<p>- “Na área do faz de conta, encontravam-se também algumas crianças a brincar, e também intervimos mostrando interesse na brincadeira.</p> <p>- “Aproximei-me deles, perguntei se poderia brincar também, e a Catarina respondeu de imediato: “És a diretora e eu gosto muito da diretora”, dando-me um abraço.”</p> <p>- “Fingi que bati à porta e eles começaram a interagir comigo.”</p> <p>- “Depois, eu chego e “bato à porta”, perguntando se posso entrar. O Ken e o António vão ter comigo e o Ken diz: “Boa tarde”, e eu digo: “Boa tarde, como está? Posso entrar?”.”</p>
			A pedido das crianças	<p>- “A Nádia vem ter comigo com um capacete de pano de um cavaleiro e diz: “Deixa-me colocar na cabeça”, eu inclino a cabeça na sua direção e deixo-a colocar-me o capacete na cabeça</p>

				<p>e ajudo-a a apertar no pescoço e digo-lhe: “Agora sou um cavaleiro?” e ela diz: “Sim!”.”</p> <p>- “na área do faz de conta, o Miguel, a Catarina, a Marta, o Mário e o Ken disseram-me “que o pai Natal está quase a chegar, que eu tinha de me apressar”.”</p> <p>- “Enquanto estava na área do projeto, a Lúcia, o Miguel e a Marta chamavam-me repetidamente para voltar ao faz de conta.”</p> <p>- “o Daniel, que estava na área do “faz de conta” diz-me: “Mariana, vou preparar o almoço para vires aqui almoçar”, e eu respondo: “Sim, prepara o almoço que depois vou aí”.”</p> <p>- “o Eric chamou a educadora, para esta ir até ao espaço do faz de conta.”</p> <p>- “Depois, eu volto e a Catarina pergunta se pode ser a minha gata e vem atrás de mim, enquanto anda pelo chão. A Lúcia diz que é a minha filha.”</p> <p>- “o Mário veio perguntar-me se podia ir para a casinha.”</p>
--	--	--	--	--

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Depois, o Ken foi ter com a educadora e disse: “A fingir que tu eras a minha sobrinha”.”</li> <li>- “Chamou a educadora e disse: “Cristina, vamos fazer o teu almoço, depois vai lá a casa. Eu vou buscar-te”.”</li> <li>- “a Catarina pergunta-me se posso brincar com eles”</li> <li>- “a Catarina diz: “Vamos fazer o almoço para a Mariana”.”</li> <li>- “Mais tarde, o Daniel e o Mário perguntaram-me: “Podes vir para a casinha connosco?” e eu respondi: “Já vou!”.”</li> <li>- “Depois, a assistente entra na casinha e o Mário diz-lhe: “Não podes entrar, assim vou mandar uma teia para ti. Vou mandar uma teia, um..” e faz o sinal da teia para a assistente, que sai do espaço.”</li> </ul>
				<p>Em momentos de conflito</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “a educadora perguntou: “Vocês estão bem na casinha ou estão mal?”. Eles responderam que estavam bem, e a educadora continuou: “Desculpem, mas eu acho que estão mal. Os bancos estão virados ao contrário, a comida está no chão. Qual é a brincadeira que estão a fazer? Explicam lá?”.”</li> </ul>

			Quando necessário	<p>- “Na Área do Faz de Conta, o Ken estava a brincar com a Catarina e outras crianças quando começou a rugir muito alto e repetidamente, como se fosse um cão zangado. A educadora, inicialmente, deixou passar, observando a interação. No entanto, depois de várias repetições com a mesma intensidade e volume, chamou a sua atenção, pedindo-lhe para “rugir mais baixo”. Pouco depois, entrou na brincadeira, interagindo com as crianças de forma a “acalmar o cão agitado”, agarrando-o e colocando-o ao colo, mas sempre mantendo um tom lúdico na situação.”</p> <p>- “A educadora responde: “Ah, ele estava curioso com a vossa casa e perguntou por que razão a casa estava toda desarrumada, foi algum gato ou cão que desarrumou?”.”</p>
			Em auxílio	<p>- “Na área do Faz de Conta, o Eduardo pede à educadora para transformar o vestido numa saia. A educadora, utilizando um lenço, ata o vestido de forma a ajustá-lo como uma saia.”</p>

## **Notas de Campo da Investigação**

### **Nota de campo N.º 13 de dia 1 de outubro**

- A Nádia vem ter comigo com um capacete de pano de um cavaleiro e diz: “Deixa-me colocar na cabeça”, eu inclino a cabeça na sua direção e deixo-a colocar-me o capacete na cabeça e ajudo-a a apertar no pescoço e digo-lhe: “Agora sou um cavaleiro?” e ela diz: “Sim!”

### **Nota de campo N.º 26 de dia 7 de outubro**

- Na Área do Faz de Conta, o Ken estava a brincar com a Catarina e outras crianças quando começou a rugir muito alto e repetidamente, como se fosse um cão zangado. A educadora, inicialmente, deixou passar, observando a interação. No entanto, depois de várias repetições com a mesma intensidade e volume, chamou a sua atenção, pedindo-lhe para “rugar mais baixo”. Pouco depois, entrou na brincadeira, interagindo com as crianças de forma a “acalmar o cão agitado”, agarrando-o e colocando-o ao colo, mas sempre mantendo um tom lúdico na situação..

### **Nota de campo N.º 59 de dia 21 de outubro**

- Na área do faz de conta, encontravam-se também algumas crianças a brincar, e também intervim mostrando interesse na brincadeira.

### **Nota de campo N.º 163 de dia 25 de novembro**

- a Milena, o Miguel, a Catarina e o Daniel estavam a brincar aos professores, sendo a Milena a professora.

### **Nota de campo N.º 163 de dia 25 de novembro**

- Aproximei-me deles, perguntei se poderia brincar também, e a Catarina respondeu de imediato: “És a diretora e eu gosto muito da diretora”, dando-me um abraço.

**Nota de campo N.º 172 de dia 28 de novembro**

- Então, eu referi algo que já tinha sido mencionado de forma breve pela educadora: “O que é que decidimos? Quem é que ia para a casinha? Eram..”.. Eles responderam: “Dois meninos e duas meninas”.

**Nota de campo N.º 172 de dia 28 de novembro**

- “Porque é que gostam tanto de ir para a área da casinha?”. O Mário respondeu: “Porque a casinha tem vestidos para vestir”. A educadora questionou: “E se não tivesse roupas, vocês iam para a casinha?”. A Milena disse: “Sim” e eu perguntei: “Porque é que ias para a casinha, Milena?”. A Marta respondeu: “Porque também tem telemóveis” e a Milena acrescentou: “E podemos brincar” e a Cláudia disse: “Com os sapatos”. A educadora continuou: “E se não tivesse roupas, nem sapatos, nem telemóveis?”. A Milena afirmou: “Nós brincávamos sem isso. Nós brincávamos às famílias gato” e acrescentou: “E tínhamos comida”. A educadora perguntou: “Ah, é porque vocês podem brincar como querem, é isso? É a única área onde podem brincar como querem?”. A Milena respondeu: “Sim, podemos ser o que quisermos”. Eu perguntei: “É porque podem representar muitas personagens? Podem ser o pai, a mãe, o irmão, o gato, o cão?” e a Milena disse: “Sim”.

**Nota de campo N.º 176 de dia 28 de novembro**

- Na área do Faz de Conta, o Eduardo pede à educadora para transformar o vestido numa saia. A educadora, utilizando um lenço, ata o vestido de forma a ajustá-lo como uma saia.

**Nota de campo N.º 201 de dia 5 de dezembro**

- na área do faz de conta, o Miguel, a Catarina, a Marta, o Mário e o Ken disseram-me “que o pai Natal está quase a chegar, que eu tinha de me apressar”.

**Nota de campo N.º 201 de dia 5 de dezembro**

- Ela disse “que ia buscar a minha prenda” e saiu da área, dirigindo-se até à área da biblioteca.

**Nota de campo N.º 228 de dia 13 de dezembro**

- Fingi que bati à porta e eles começaram a interagir comigo.

**Nota de campo N.º 228 de dia 13 de dezembro**

- De seguida, o Miguel afirmou que era o Cristiano Ronaldo, enquanto a Marta, a Milena e a Lúcia disseram que eram as princesas, inventando nomes para si.

**Nota de campo N.º 228 de dia 13 de dezembro**

- Durante a brincadeira, foram-me servindo diferentes pratos imaginários, como sopa de fruta e legumes e torradas.

**Nota de campo N.º 228 de dia 13 de dezembro**

- Enquanto estava na área do projeto, a Lúcia, o Miguel e a Marta chamavam-me repetidamente para voltar ao faz de conta.

**Nota de campo N.º 238 de dia 17 de dezembro**

- o Daniel, que estava na área do “faz de conta” diz-me: “Mariana, vou preparar o almoço para vires aqui almoçar”, e eu respondo: “Sim, prepara o almoço que depois vou aí”

**Nota de campo N.º 308 de dia 13 de janeiro**

- O Eric e o António brincavam em silêncio na área do faz de conta, onde procuravam a loiça para colocar a mesa ou fingiam que estavam a cozinhar. Sem falarem, o Eric foi buscar o avental e o chapéu de cozinheiro para o António, que estava a preparar a comida, e ajudou-o a vestir.

**Nota de campo N.º 308 de dia 13 de janeiro**

- o Eric chamou a educadora, para esta ir até ao espaço do faz de conta.

**Nota de campo N.º 308 de dia 13 de janeiro**

- Os dois continuaram a brincar e a fingir que estavam a cozinhar, colocando vários ingredientes e alimentos dentro das panelas.

**Nota de campo N.º 308 de dia 13 de janeiro**

- Estas duas crianças foram brincando juntas, interagindo e realizando a mesma brincadeira, mas sem recorrerem à voz, apenas através do corpo e das ações.

**Nota de campo N.º 308 de dia 13 de janeiro**

- De seguida, o Eric vestiu o fato de bombeiro e o António, ainda com o fato de cozinheiro

**Nota de campo N.º 308 de dia 13 de janeiro**

- O Eric disse-lhe: “Tu não podes, não podem estar três meninos, só podem dois. A Cristina disse”,

**Nota de campo N.º 308 de dia 13 de janeiro**

- O Eric, com uma seringa, foi ter com o Eduardo e disse: “Vai tomar uma pica”, ao que o Eduardo fugiu dizendo: “Não quero!”. O Eric respondeu-lhe: “Não é uma pica de verdade”.

**Nota de campo N.º 308 de dia 13 de janeiro**

- Depois deste momento, o António isolou-se a brincar, fingindo que estava a arranjar o móvel do fogão. Ao mesmo tempo, do outro lado, o Eric fazia a mesma coisa, mostrando que, mesmo sem comunicarem verbalmente e sem estarem perto um do outro, estavam a brincar à mesma coisa.

**Nota de campo N.º 308 de dia 13 de janeiro**

- Saiu da casinha com o saco cheio de comida e, passado pouco tempo, voltou, representando a personagem de cão, com o saco da comida na boca, enquanto ladrava e interagia com o Eric.

**Nota de campo N.º 308 de dia 13 de janeiro**

- Depois, o Ken disse ao Eduardo: “A fingir que tu te transformavas em Homem de Ferro”. O Eduardo não queria, mas o Ken insistiu: “Vá lá. Depois, cá em casa, tu transformas-te em cão”., enquanto fazia beicinho e juntava as mãos.

**Nota de campo N.º 308 de dia 13 de janeiro**

- O Eduardo aceitou, fingiu transformar-se e saíram da casinha para o centro da sala, fingindo que eram o Homem-Aranha e o Homem de Ferro.

**Nota de campo N.º 308 de dia 13 de janeiro**

- Enquanto esta interação ocorria, o Eric continuava na casinha a brincar sozinho, arranizando os móveis com as ferramentas.

**Nota de campo N.º 308 de dia 13 de janeiro**

- Para fazer a porta da casa, abriram as portas dos móveis da casinha, fechando o acesso à entrada.

**Nota de campo N.º 308 de dia 13 de janeiro**

- O Ken coloca um boneco na mala de viagem dos bebés e sai da casinha, fingindo que está a passear o filho.

**Nota de campo N.º 308 de dia 13 de janeiro**

- O Eric finge que é médico e, com a mala dos médicos, anda pelo espaço de faz de conta, dizendo: “Tinoni, tinoni”, e depois senta-se no chão e abre a mala.

**Nota de campo N.º 308 de dia 13 de janeiro**

- Enquanto isso, o Ken, com o martelo da mala das reparações, começa a martelar o sítio da cama, como se a estivesse a arranjar.

**Nota de campo N.º 312 de dia 14 de janeiro**

- O Ken coloca o fato e a máscara de Homem-Aranha e anda pelo chão a fingir que é o Homem-Aranha

**Nota de campo N.º 312 de dia 14 de janeiro**

- enquanto o António veste o avental e o chapéu de cozinheiro.

**Nota de campo N.º 312 de dia 14 de janeiro**

- O António é uma criança mais reservada, que brinca em silêncio, e o Ken é uma criança mais comunicativa, que começa a interagir com ele, dizendo que este é o pai dele.

**Nota de campo N.º 312 de dia 14 de janeiro**

- o Ken brinca no lado de fora da área do faz de conta, colocando os bebés dentro do cesto de transporte e deslocando-se pela sala, como se estivesse a passear com eles.

**Nota de campo N.º 312 de dia 14 de janeiro**

- Este momento foi prova de que, mesmo não comunicando os dois verbalmente, conseguem comunicar pelo corpo, expressão, interagindo e brincando à mesma brincadeira.

**Nota de campo N.º 312 de dia 14 de janeiro**

- começa a brincar sozinha com os bebés

**Nota de campo N.º 312 de dia 14 de janeiro**

- Depois, eu chego e “bato à porta”, perguntando se posso entrar. O Ken e o António vão ter comigo e o Ken diz: “Boa tarde”, e eu digo: “Boa tarde, como está? Posso entrar?”.

**Nota de campo N.º 312 de dia 14 de janeiro**

- Ao que ele me responde: “Não, eu sou o Homem-Aranha. Queres ir ver a minha área secreta? Tem lá o carro do Cristiano Ronaldo”.

**Nota de campo N.º 312 de dia 14 de janeiro**

- Depois, eu volto e a Catarina pergunta se pode ser a minha gata e vem atrás de mim, enquanto anda pelo chão. A Lúcia diz que é a minha filha

**Nota de campo N.º 312 de dia 14 de janeiro**

- Interagem comigo, verbalmente, como o Ken, Lúcia e Catarina, e através do corpo ou sinais como a Lara e o António.

**Nota de campo N.º 312 de dia 14 de janeiro**

- Se interagir ou falar diretamente para a Lara e o António, estes respondem-me, mas se for com os restantes colegas, estes apenas agem.

**Nota de campo N.º 312 de dia 14 de janeiro**

- O Eduardo vai até à entrada da área e finge que é um cão, sentando-se no chão e ladrando.

**Nota de campo N.º 312 de dia 14 de janeiro**

- A educadora responde: “Ah, ele estava curioso com a vossa casa e perguntou por que razão a casa estava toda desarrumada, foi algum gato ou cão que desarrumou?”.

**Nota de campo N.º 317 de dia 14 de janeiro**

- A Marta estava vestida com um vestido de princesa e uma coroa, e a Lúcia estava vestida com o vestido da Elsa.

**Nota de campo N.º 317 de dia 14 de janeiro**

- Depois, o Ken e o Miguel, que estavam na área dos fantoches, foram até à área da casinha e o Ken disse: “O espetáculo está quase a começar”

**Nota de campo N.º 317 de dia 14 de janeiro**

- A Lúcia fez o sinal com a mão, como a personagem da Elsa faz no filme,

**Nota de campo N.º 317 de dia 14 de janeiro**

- a Lúcia agarrou no tabuleiro e o frasco tombou e a Marta disse: “Não faz mal, não faz mal, a mãe limpa”.

**Nota de campo N.º 317 de dia 14 de janeiro**

- o António, que esteve o tempo todo encostado aos móveis desta área com o telemóvel na mão, não comunicando com os outros, nem a brincar, o que pode dever-se à pouca ligação que tem com estas crianças.

**Nota de campo N.º 320 de dia 15 de janeiro**

- Decidiram ir até à área dos fantoches, onde a Marta e o Dinis estavam a preparar um espetáculo. Quando lhes perguntei o que estavam a fazer naquele espaço, eles responderam que estavam a fazer um piquenique.

**Nota de campo N.º 320 de dia 15 de janeiro**

- Depois saíram daquele espaço e dirigiram-se até à bancada que dá acesso ao interior e exterior da casinha, onde fingiram estar a beber um copo de leite do lado de fora da casinha.

**Nota de campo N.º 320 de dia 15 de janeiro**

- A Catarina colocou o gorro de Pai Natal e andou pela sala a fingir que era o Pai Natal, enquanto interagia com as crianças e com os adultos.

**Nota de campo N.º 324 de dia 16 de janeiro**

- Nesta área estavam o Mário, o Ken, o Dinis e o Eduardo.

**Nota de campo N.º 324 de dia 16 de janeiro**

- o Mário veio perguntar-me se podia ir para a casinha

**Nota de campo N.º 324 de dia 16 de janeiro**

- o Ken começou a bater-lhe de brincadeira e disse: “Eu é que mando”.

**Nota de campo N.º 324 de dia 16 de janeiro**

- Nesse momento, o Eduardo colocou seis cadeiras no espaço central da sala, na área dos jogos de chão, a fingir que eram o carro.

**Nota de campo N.º 324 de dia 16 de janeiro**

- Depois, o Ken foi ter com a educadora e disse: “A fingir que tu eras a minha sobrinha”.

**Nota de campo N.º 324 de dia 16 de janeiro**

- O Eduardo quis entrar na área e a educadora, ao olhar para os cartões, percebeu que estavam lá os quatro rapazes e perguntou: “Quatro rapazes? As meninas não quiseram?”

**Nota de campo N.º 324 de dia 16 de janeiro**

- Correu para a casinha, e o Eduardo fez o som do alarme e voltaram a correr para o carro, com o Ken a fazer o som de um carro em movimento. O Eduardo, com muito entusiasmo, disse: “Polícia! Ken, o carro está atrás de ti!”.

**Nota de campo N.º 324 de dia 16 de janeiro**

- O Eric, que passava perto, interveio, fingindo ter sido atingido pelo carro e atirando-se para o chão. Este foi um momento de envolvimento interessante, pois, ao perceber a brincadeira, Eric tentou juntar-se à ação. No entanto, os outros continuaram a brincadeira sem interagir com ele.

**Nota de campo N.º 324 de dia 16 de janeiro**

- o Eduardo disse: “Oh Ken, vamos no avião que é mais rápido”. O Mário, entusiasmado, disse: “Vamos de avião para a escola!”, mas o Ken disse: “Não, não vamos. Vamos de carro, que é melhor, que é mais rápido” e o Eduardo diz: “Ken, vamos a Angola”.

**Nota de campo N.º 324 de dia 16 de janeiro**

- Chamou a educadora e disse: “Cristina, vamos fazer o teu almoço, depois vai lá a casa. Eu vou buscar-te”.

**Nota de campo N.º 324 de dia 16 de janeiro**

- a educadora perguntou: “Vocês estão bem na casinha ou estão mal?”. Eles responderam que estavam bem, e a educadora continuou: “Desculpem, mas eu acho que estão mal. Os bancos estão virados ao contrário, a comida está no chão. Qual é a brincadeira que estão a fazer? Explicam lá?”.

**Nota de campo N.º 328 de dia 17 de janeiro**

- a Catarina pergunta-me se posso brincar com eles

**Nota de campo N.º 328 de dia 17 de janeiro**

- o Miguel diz: “Eu sou o Sonic e vocês transformaram-me no Sonic dourado”

**Nota de campo N.º 328 de dia 17 de janeiro**

- a Catarina diz: “Vamos fazer o almoço para a Mariana”

**Nota de campo N.º 328 de dia 17 de janeiro**

- a Catarina diz-lhe: “Não me podes tirar a comida toda que eu também estou a fazer” e a Lúcia responde: “Ei, eu é que estou a fazer. Respeitinho mana, que eu sou a mais velha”. A Catarina diz, enquanto bate com a colher na bancada: “E eu sou a mãe”

**Nota de campo N.º 328 de dia 17 de janeiro**

- A Lúcia responde: “Ainda bem que não foste tu filho, ainda bem que explicaste que foi o meu namorado”, referindo-se ao Ken.

**Nota de campo N.º 328 de dia 17 de janeiro**

- A Catarina vai ter com ela e tapa-a com um lençol, dizendo: “Era para dormir ou era para ver telemóvel? Quem mandou ver telemóvel a dormir?” porque a Lúcia estava com o telemóvel na mão.

**Nota de campo N.º 328 de dia 17 de janeiro**

- Catarina diz logo: “Eu sou a mãe natal” e tira a bandolete dela para ir buscar o gorro de mãe natal.

**Nota de campo N.º 328 de dia 17 de janeiro**

- A Catarina responde: “Nós não estamos a brincar às mães e aos pais, estamos a brincar ao pai natal, só se quiseres ser o pai natal”. Ele pergunta: “Quem é o pai natal?” e ela responde: “Tu, mas eu não sei onde está o gorro”.

**Nota de campo N.º 344 de dia 21 de janeiro**

- a Sabrina disse: “Eu sou a mãe!”, mas logo perguntou ao Mário: “Mário, posso ser a mãe?” e ele respondeu-lhe que sim.

**Nota de campo N.º 344 de dia 21 de janeiro**

- A Nádia disse: “Finjam que eu sou um gato abandonado!”.

**Nota de campo N.º 344 de dia 21 de janeiro**

- O Daniel concordou e entregou a máscara ao Mário, decidindo que um seria o Homem-Aranha vermelho e o outro o preto.

**Nota de campo N.º 344 de dia 21 de janeiro**

- Mais tarde, o Daniel e o Mário perguntaram-me: “Podes vir para a casinha connosco?” e eu respondi: “Já vou!”.

**Nota de campo N.º 344 de dia 21 de janeiro**

- A Nádia calçou uns sapatos.

**Nota de campo N.º 344 de dia 21 de janeiro**

- Depois, a assistente entra na casinha e o Mário diz-lhe: “Não podes entrar, assim vou mandar uma teia para ti. Vou mandar uma teia, um..”. e faz o sinal da teia para a assistente, que sai do espaço.

**Nota de campo N.º 346 de dia 23 de janeiro**

- Depois, a Milena abraçou a Catarina e disse “nós somos os gatinhos super-heróis”, começando a miar.

**Nota de campo N.º 346 de dia 23 de janeiro**

- O Eduardo falou para a Catarina e para a Milena: “Vocês não deixam o cão ir para a chuva, mas o cão quer ir para a chuva”, referindo-se a ele e tentando sair da área, mas na entrada encontrava-se a Lúcia, que estava a ver a brincadeira deles e fechou a porta da casa, que eram as portas dos móveis

**Nota de campo N.º 346 de dia 23 de janeiro**

- a Lúcia disse: “Calma, calma, mas primeiro não se molhem. Não se molhem, ok? Capa de chuva tens? Capa de chuva e galochas”, enquanto falava para o Eduardo.

**Nota de campo N.º 348 de dia 23 de janeiro**

- a Marta perguntou à Sabrina se ela queria ser a mãe natal, enquanto lhe estendia o gorro de pai natal.

**Nota de campo N.º 348 de dia 23 de janeiro**

- A Marta concordou e, entretanto, a Lúcia apareceu e disse: “A fingir que eu era a mana mais velha de todas?” e a Marta disse: “Mas eu sou a mãe”.

**Nota de campo N.º 348 de dia 23 de janeiro**

- Marta respondeu: “Vamos a um espetáculo. Meninas, qual é a roupa que vocês querem vestir? Queres ser qual?”. A Lúcia respondeu: “Eu já tenho roupa vestida, não vou vestir outra”, e a Sabrina respondeu: “Eu quero esta saia roxa”.

**Nota de campo N.º 348 de dia 23 de janeiro**

- A Lúcia disse: “Estamos a brincar às mães e aos pais. Tu és o pai” e o Miguel respondeu: “Não, eu sou o cão”.

**Nota de campo N.º 348 de dia 23 de janeiro**

- a Marta disse-lhe: “Vamos calçar sapatos de princesa” e calçaram os sapatos.

**Nota de campo N.º 348 de dia 23 de janeiro**

- a Lúcia disse: “Ela pode ser a bailarina. Ela é uma mana, mas ela gostava de se vestir no carnaval de fada madrinha, está bem?”. A Marta disse: “Nádia, tu vestiste no carnaval de fada madrinha, então hoje era o carnaval”, e elas concordaram.

ANEXO M - ROTEIRO ÉTICO E  
METODOLÓGICO

| " | | | " |

**Tabela 6**  
*Roteiro ético e metodológico*

<b>Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)</b>	<b>Prática Pedagógica - PPSI</b>	<b>Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2011)</b>
<p><b>1. Objetivos do trabalho</b></p>	<p>Com o início da PPSI e entrada na OS, tornou-se primordial apresentar-me à equipa educativa da OS, às crianças e às famílias e conseqüentemente abordar com todos os envolvidos aqueles que seriam os objetivos da minha intervenção pois “a sua explicação a todos os actores [<i>sic</i>] envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p. 160).</p> <p>A comunicação com a equipa educativa, foi realizada através de conversas informais, onde lhes apresentei para além dos objetivos, ideias, desejos e lhes pedi opiniões, de forma a complementar e melhorar a investigação em curso.</p> <p>No que concerne às crianças, estas foram informadas pela educadora cooperante, nos primeiros da PPSI, que iria estar presente na sala pois “estava a estudar para ser educadora, como ela” e para além deste momento inicial as crianças realizaram um retrato meu em grande para colocar na</p>	<p><b>Compromisso com a equipa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2).</li> <li>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</li> </ul> <p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela</li> </ul>

	<p>porta de entrada da sala, como refere a Nota de Campo N.º 2 de dia 30 de setembro de 2024.</p> <p><i>Para continuar a interação, perguntou: “E o que foi que colocámos na porta da sala?”. As crianças responderam que tinham feito um desenho meu, e a educadora prosseguiu: “E nós adivinhámos como é que a Mariana era?”. Várias crianças responderam que não. Quando a educadora perguntou o motivo de não terem adivinhado, algumas crianças explicaram: “Desenhámos cabelo liso, mas era encaracolado”.</i></p> <p>Também me demonstrava disponível e envolvia-me nas brincadeiras e rotinas do grupo, apresentando-me assim aberta para criar laços com as mesmas.</p> <p><i>Enquanto as crianças brincavam nas diversas áreas, eu interagia com elas e envolvia-me nas suas brincadeiras. Particpei na construção de legos com o Miguel, o Ken e o Daniel, joguei jogos de matemática com a Sabrina, brinquei ao faz de conta com a Lúcia, a Milena, a Marta e a Catarina e</i></p>	<p>individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p>
--	--	---

*interagi com a Nádia e a Cláudia na área da Ciência/Natureza.*

(Nota de Campo N.º 4 de dia 30 de setembro de 2024).

As famílias tiveram conhecimento da minha chegada, assim como dos objetivos da investigação, através de uma carta de apresentação que foi exposta no corredor da sala (Anexo N), assim como através de uma publicação realizada na aplicação de comunicação entre a equipa de sala e as famílias. Para além desta apresentação, demonstrei-me disponível para conversar, ouvir e receber as famílias das crianças, comunicando com as mesmas, no período acolhimento, como apresenta a Nota de Campo N.º 24 de dia 4 de outubro de 2024.

*Durante uma conversa informal, a educadora comentou que costuma partilhar com os pais, através da plataforma Classroom, fotos das atividades e momentos da semana. Depois disse: “**Podes colocar lá a tua carta de apresentação, assim os pais ficam a saber que estás connosco**”. Achei uma boa ideia e, com a ajuda dela, criei uma conta e publiquei a minha carta com uma breve apresentação para os pais.*

<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Com a realização da investigação é crucial que os objetivos tenham em conta os benefícios que esta pode causar às crianças, assim como tem de ter em atenção os possíveis danos ou custos que poderá provocar (Tomás, 2011). Considerei fundamental respeitar o espaço e tempo de cada criança, intervindo ou envolvendo-me somente quando estas solicitavam ou me integravam, como refere a Nota de campo N.º 7 de dia 30 de setembro de 2024.</p> <p><i>Enquanto brincavam livremente pelo espaço exterior, algumas crianças vinham até mim, conversando pontualmente. Contudo, brincavam entre si e só recorriam ao adulto quando necessário. Algumas crianças de outras salas também tentaram estabelecer comunicação comigo, tentando saber o meu nome.</i></p> <p>Deste modo, a presente investigação não causou quaisquer custos ou danos às crianças. Acredito que a investigação foi benéfica para as crianças e para a equipa educativa, pois para além de proporcionar às crianças momentos de exploração livre e interação entre pares, possibilitou à equipa educativa um olhar atento a esta temática.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</li> <li>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</li> </ul>
-------------------------------	---	--

<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Os dados da presente investigação são utilizados apenas e somente para uso exclusivo do relatório académico e por isso é garantido o sigilo profissional, assim como a privacidade e confidencialidade dos intervenientes. Como Tomás (2011) refere “estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores” (p. 161), por isso na utilização ou não dos nomes, consultei cada interveniente, de forma a perceber se o seu nome poderia ser utilizado, no entanto os nomes do presente relatório são de carácter fictício assim como não consta o nome da OS.</p> <p>Com a realização da entrevista à educadora cooperante, iniciei a mesma, perguntando se a poderia gravar para facilitar apenas o registo posterior dos dados e informei-a da confidencialidade da mesma.</p> <p>No que diz respeito à família, foi apresentado um documento de autorização para os registos fotográficos das crianças, assim como uma autorização para a realização do portefólio, para a família da criança em questão (Anexo O e P).</p> <p>Com as crianças, sempre que foram realizados registos fotográficos, pedi as suas autorizações para tal, respeitando sempre a sua decisão. Mesmo após o consentimento dos pais e das crianças, os registos fotográficos utilizados na investigação, ocultam as caras das crianças.</p>	<p><b>Compromisso com a equipa:</b></p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a família:</b></p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p>
---	---	---

<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Como Tomás (2011) menciona “é necessário discutir e justificar os processos de selecção [<i>sic</i>], inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p. 162) e por isso sendo a investigação sobre <i>As brincadeiras das crianças na área do faz de conta</i>, a observação atenta destas brincadeiras serviu para compreender se havia ou não envolvimento de todas as crianças. Esta observação comprovou o envolvimento de todas as crianças, com exceção da criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), atraso global de desenvolvimento e perturbação de linguagem, que ultrapassava um período de adaptação. Nesse sentido não houve exclusão e sim o envolvimento de todo o grupo.</p> <p>Em momentos de propostas educativas, realizadas por mim, foi respeitada a vontade de cada criança no envolvimento da proposta, não obrigando nenhuma criança, para a sua participação.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1).</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>A planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação surgiram dos registos de observação realizados ao longo da PPSII, assim como tiveram em conta, os gostos e interesses apresentados pelo grupo de crianças. Assim que a temática da investigação foi selecionada, planifiquei e defini os objetivos e métodos da mesma. Posteriormente para além de apresentar a temática, os objetivos, o método e as técnicas e recolha de dados à orientadora da Eselx, disponibilizei o conhecimento destes, à</p>	<p><b>Compromisso com a equipa:</b></p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2).</p>

	<p>equipa de sala, mostrando-me disponível e recetiva para aceitar sugestões de melhoria, assim como partilhar dúvidas, questões que pudessem haver, como refere a Nota de Campo N.º 27 de dia 7 de outubro de 2024:</p> <p><i>Em conversa informal com a educadora cooperante, apresentei-lhe as propostas educativas que poderia realizar com as crianças durante aquela semana, como tínhamos combinado. Comuniquei-lhe o que pensava e como as mesmas poderiam ser realizadas, e a educadora cooperante deu-me a sua opinião, além de me apresentar algumas ideias que poderia utilizar.</i></p> <p>Como menciona Tomás (2011) “as crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante o estudo” (p. 163). Com isto envolvi a equipa educativa no processo de planeamento da minha ação educativa, cooperando com a mesma em prol de um objetivo em comum, as crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2).</li> <li>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</li> </ul>
<p><b>6. Consentimento informado</b></p>	<p>Como evidencio no ponto 3 sobre o respeito pela privacidade e confidencialidade, várias foram os momentos que também garanti o</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p>

	<p>consentimento informado. Estes são destacados, com a autorização para realização de registos fotográficos, tanto às famílias através de um documento de autorização, como às crianças que antes de tirar pedi a sua autorização. Para além destes momentos, também é possível destacar o consentimento informado, para a elaboração da entrevista à educadora cooperante, presente no ponto A do guião da entrevista (Anexo C). Posto isto como Tomás (2011) evidencia “no momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma; devem também, em todas as fases da investigação, estar informadas e conhecedoras dos procedimentos da investigação” (p. 164).</p>	<p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa:</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Ao longo da PPSII, foram realizados vários registos de observação, através de notas de campo, reflexões semanais, registos fotográficos, registos videográficos, assim como entrevistas às equipas de sala, que contribuíram para a recolha de informações sobre as brincadeiras que as crianças realizam na área do faz de conta, assim como os pares de brincadeiras e as conceções da equipa educativa sobre as brincadeiras das crianças.</p>	<p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto [sic] educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do</p>

	<p>No que concerne às famílias, apresento o projeto desenvolvido em sala, numa parede à entrada, assim como exponho dentro e no corredor ao pé da sala do grupo, registos fotográficos impressos e as várias propostas educativas que vou realizando com as crianças, presente no excerto abaixo:</p> <p><i>(...) comecei então a expor os trabalhos da proposta, que já tinham sido executados na semana anterior, na parede de entrada da sala. Espaço esse que a educadora cooperante me disponibilizou para tal. (Nota de Campo N.º 40 de dia 14 de outubro de 2024).</i></p> <p>Para além deste contacto, também realizei através da plataforma <i>Classroom</i>, várias, publicações de forma a dar a conhecer às famílias as diversas propostas educativas que ia realizando, como prova a Nota de campo N.º 56 de dia 18 de outubro de 2024:</p> <p><i>Através da plataforma Classroom, estabeleci contacto com os pais, publicando fotografias e escrevendo sobre o início do Projeto iniciado nesta semana com as crianças. Nesta publicação, informei as famílias sobre o desenvolvimento do projeto e de tudo o que fomos fazendo.</i></p>	<p>mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais [<i>sic</i>]” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa:</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>
--	--	---

<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Como evidencia Tomás (2011), “é fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p. 166). Neste sentido ao abordar e proporcionar às crianças a exploração e brincadeira na área do faz de conta, ao junto da equipa de sala comunicar e debater em conversas informais, aspetos importantes sobre a temática e ao expor às famílias a minha investigação através das publicações e registos fotográficos, desenvolve nas crianças um enorme impacto, sobre a valorização das brincadeiras neste espaço.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</li> <li>- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1).</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Colaborar com a entidade empregadora, fazendo apelo ao diálogo franco e à razoabilidade” (p. 2).</li> </ul> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto [sic]</li> </ul>
---	---	---

		educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais [ <i>sic</i> ]” (p. 2).
<b>9.</b> Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	A informação retirada através dos registos de observação, através das entrevistas realizadas à educadora de sala e aos grupos focais, a análise de tabelas, gráficos e mapas, serão descritas ao longo da investigação, na análise de conteúdos, de forma organizada e estruturada e após a sua conclusão serão apresentadas às equipas de sala.	<b>Compromisso com a equipa:</b> - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).
<b>10.</b> Tratamento dos dados	Os dados recolhidos, através dos registos de observação, registos fotográficos e videográficos, conversas informais e entrevistas à educadora cooperante e aos grupos focais, tabelas, gráficos e mapas foram analisados, somente para fins académicos, sendo assim assegurada a confidencialidade dos dados e privacidade de todos os intervenientes que tiveram papel ativo na investigação, comunidade, equipa educativa, famílias e crianças, que não foi identificada a organização socioeducativa, sendo assim garantida a confidencialidade.	<b>Compromisso com as crianças:</b> - “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus

		<p>direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções [<i>sic</i>] que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa:</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>
--	--	---

ANEXO N - CARTA DE  
APRESENTAÇÃO

| | ' ' | | ' ' |



## **Olá famílias!**

O meu nome é Mariana Batista e sou a estagiária que estará na sala 2 com as vossas crianças. Sou aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa e estarei a realizar o meu estágio de 30 de setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025.

Estarei a acompanhar e a participar ativamente nas rotinas das crianças, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento holístico através de propostas socioeducativas e pedagógicas, valorizando o brincar e as vozes das crianças, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II.

Esta intervenção será realizada em articulação com a equipa educativa, considerando as metodologias e dinâmicas promovidas neste contexto e com os interesses, necessidades e direitos das crianças.

Encontro-me totalmente disponível tanto para as crianças como para as suas famílias. Quaisquer dúvidas ou questões que tenham estarei disponível para responder e esclarecer! Obrigada.

ANEXO 0 - CONSENTIMENTO  
INFORMADO PARA A  
AUTORIZAÇÃO DE REGISTOS  
FOTOGRAFICOS

| | ' ' | | ' ' |

### **PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS**

Exmo/a Sr./a Encarregado/a de Educação

Eu, Mariana Batista, estudante do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, no presente ano letivo de 2024/2025, estou a realizar o meu estágio na sala 2 do Jardim de Infância (JI) \_\_\_\_\_, desde o passado dia 30 de setembro até ao próximo dia 24 de janeiro.

Venho por este meio solicitar a autorização para a recolha de imagens (fotografias e vídeos) do(a) seu(sua) educando(a) durante as atividades realizadas no JI, com o intuito de integrar este material no relatório final. Garantirei que serão ocultados quaisquer dados de identificação da criança, não sendo exibida a sua face; caso isso ocorra, a imagem será desfocada.

Informo ainda que as imagens e vídeos obtidos terão exclusivamente fins académicos, assegurando a identidade e a privacidade das crianças, bem como o seu desejo de serem fotografadas e/ou filmadas. Assim, sempre que a criança manifeste que não deseja ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Peço, por favor, que assine este protocolo como forma de declarar a sua autorização ou não.

-----

### **PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS**

Autorizo a recolha de imagem

Sim

Não

Autorizo a recolha de imagem da criança:

\_\_\_\_\_

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

\_\_\_\_\_

ANEXO P - PROTOCOLO DE  
CONSENTIMENTO INFORMADO  
PARA A AUTORIZAÇÃO DA  
REALIZAÇÃO DO  
PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

| | " | | " |

## Protocolo de Consentimento Informado

Estimada família do/a \_\_\_\_\_,

Eu, Mariana Sofia Pereira Batista, estudante do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, irei elaborar um portefólio de avaliação de uma criança do grupo da sala do Jardim de Infância (JI) que acompanho, enquanto estagiária.

O portefólio consiste num registo individual, que contém um conjunto de evidências recolhidas através de fotografias, produções da criança e comentários da mesma, bem como dos adultos envolvidos. Este documento permite à equipa educativa, à criança e à sua família observar e identificar as suas conquistas no JI.

Considerando os princípios éticos da investigação, todas as informações recolhidas destinam-se exclusivamente a fins académicos. Todas as questões de privacidade e confidencialidade serão devidamente salvaguardadas. Após a sua conclusão, o portefólio da criança será entregue à família. Serve o presente documento para solicitar a vossa autorização para elaboração do mesmo.

Agradeço a vossa atenção e disponibilidade, e encontro-me disponível para qualquer esclarecimento adicional.

autorizo o registo do/a meu/minha educando/a.

não autorizo o registo do/a meu/minha educando/a.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

O/A Encarregado/a de Educação

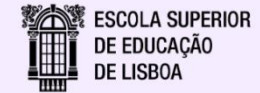
---

ANEXO Q - PORTEFÓLIO DA  
CRIANÇA

| | | | |



# O meu Portefólio!



Trabalho  
realizado pela  
estagiária:  
Mariana Batista

Organização: Jardim de Infância Pedro de Santarém

2024/25

# Introdução

Este portefólio foi realizado no âmbito do estágio do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa, pela estagiária Mariana Batista ao longo do seu período de Prática Profissional Supervisionada, no ano letivo 2024/2025. É constituído por diversos registos de observação e conversas informais, abordando temas como a família, as atividades realizadas com a Maria e com o grupo, ao longo da minha intervenção, e é fundamentado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016).

O portefólio organiza-se segundo as três áreas de conteúdo definidas:

- i) Área da Formação Pessoal e Social;
- ii) Área da Expressão e Comunicação;
- iii) Área do Conhecimento do Mundo.

Inclui também reflexões sobre as brincadeiras da Maria nos diferentes espaços do jardim de infância e com quem interage durante essas atividades.

# Introdução

“os portfólios são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como factores de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo que, evidenciando para o próprio formando e para o formador”.

(Sá-Chaves, 2000b, p. 15)

“No caso do portefólio individual da criança, por exemplo, os trabalhos a incluir serão escolhidos pela criança, que explicitará o porquê da sua escolha, que a educadora regista, e permite dar conta do que a criança considera ter feito ou aprendido de importante”.

(Cardona et al., 2021, p. 94)

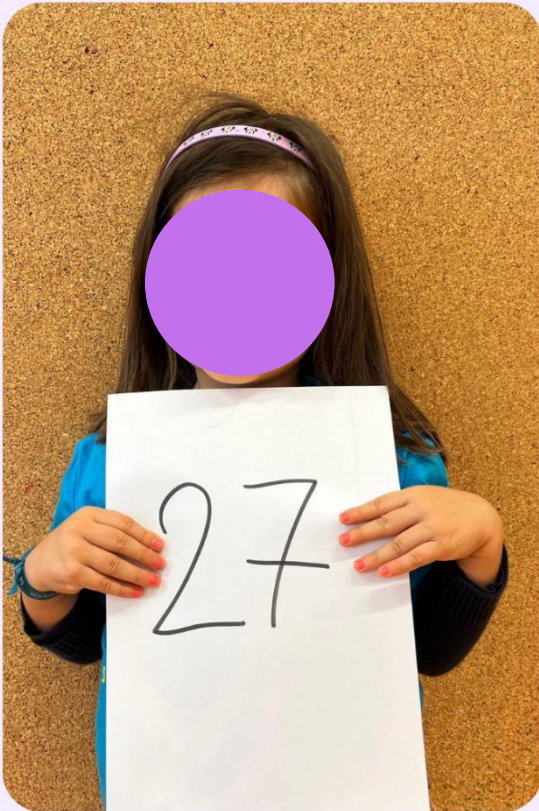
O que se segue baseia-se nas conversas entre a criança e a estagiária Mariana, bem como em momentos-chave e registos fotográficos.

## Área da Formação Pessoal e Social

A área de Formação Pessoal e Social assenta, tal como as outras, no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia. É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social.

(OCEPE) (Silva et al., 2016, p. 33)

# Quem sou eu?



E: Quem é?

M: Eu!

E: E qual é o teu nome todo?

M: Maria Bento Fonseca.

E: Quantos anos tens?

M: 4!

E: Fazes anos quando?

M: Em Maio!

E: Sabes o dia? É este dia aqui na fotografia. É um 2 e um 7.

M: 27 de Maio.

E: Como é o teu cabelo?

M: É preto e liso.

E: Qual é a tua cor preferida?

M: Lilás e dourado.

# Quem sou eu?

E: E tu és grande ou pequena?

M: Grande.

E: E os teus olhos são de que cor?

M: Castanhos.

E: Qual é a roupa que gostas mais de vestir?

M: Vestidos!

E: Gostas de utilizar que sapatos?

M: Sapatos de salto alto.

E: Onde vives?

M: Em Lisboa, em Benfica.

E: Vives com quem?

M: Com a minha mãe, com o meu pai e com a minha gata.

E: Como é a tua casa?

M: É um retângulo.



M: Esta é a minha casa!!



M: Esta sou eu!

# Do que gosto!



E: O que gostas muito de fazer?

M: Ir à praia!

E: E quando está Inverno?

M: Brincar na neve em Seia.

E: O que gostas muito de comer?

M: Pizza! Cachorro-quente. Pickles.

E: E qual é a tua fruta preferida?

M: Kiwi.

E: E o teu doce preferido?

M: Gelado de chocolate.

E: E qual é a comida que tu não gostas?

M: Cogumelos, feijão verde, espinafres, curgetes e batata-doce.

E: Um sítio que gostas muito de ir?

M: Às casas da prima!

E: Um sítio que gostavas de ir um dia?

M: A Angola.

# As minhas brincadeiras preferidas

E: O que gostas muito de brincar?

M: Às corridas!

E: E na rua, gostas de brincar ao quê com os pais?

M: Brincar ao faz de conta.

E: E fazes de conta que és quem?

M: Um dinossauro!

E: E em casa gostas de brincar ao quê?

M: Às bonecas!

E: E aqui na sala gostas de brincar ao quê?

M: Ao pai natal!

E: E no recreio?

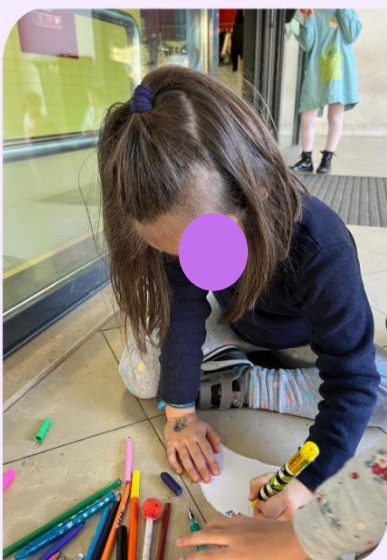
M: Às corridas

E: O que gostavas de brincar, que nunca brincaste?

M: Às princesas mas a Luísa só quer vilões!



# O que gosto de fazer em espaços ao ar livre



M: Desenhar com canetas!



M: Pintar com giz!

M: Gosto de fazer tudo!



M: Brincar nas pedras da tua Escola [ESELx]!

# A minha família

## "O Pai"



M: Aqui estou em França!

E: Foste fazer o quê?

M: Andar no dumbo!

M: Aqui é no projeto das tintas!

E: Mas quem é?

M: Eu e o meu pai!

E: O que é que gostas de brincar com o pai?

M: Brincar a coisas engraçadas! E andar em diversões!

M: Gosto de fazer brincadeiras às escolas, brincadeiras aos autocarros e muitas brincadeiras. Eu penso na brincadeira e depois faço a brincadeira que descobri!"



# A minha família

"A Mãe"



M: Eu e a minha mãe.

E: E estão onde?

M: Estamos num sítio que tem piscina e os meus amigos também lá estão!

E: O que gostas muito de brincar com a mãe?

M: Gosto de brincar à apanhada e ir atrás da gata!

M: Com a mãe eu gosto de fazer aguarelas, gosto de misturar e fazer coisas com materiais e projetos.

# A minha família



M: Sou eu, a minha mãe e o meu pai!



M: Fiz um desenho de eu, da minha mamã, do meu papá!

# A minha família

## "A Luzeki"



E: Como é que se chama a tua gatinha?

M: Luzeki. (...)

M: É cinzenta meia preta. (...)

M: Eu preciso de lhe pôr a mão para ela a cheirar, porque se eu for logo tocar sem ela cheirar ela vai pensar que eu vou fazer mal a ela e depois ela vai me morder.

E: E brincas ao quê com ela?

M: Com o ratinho e o gatinho dela. Eu arrasto o rato no chão e depois ela fica com a cabeça meio pousada no chão e depois ela corre porque quer apanhar o rato.

# Independência e Autonomia



14/01/2025

## Conquistas na sala:

M: Sei contar até 20 e sei os dias da semana!

## Conquistas do refeitório:

M: Já como de garfo e faca.

## Ainda preciso de ajuda:

M: Preciso de ajuda para vestir a camisola, o casaco, os sapatos com atacadores, abrir a torneira, chegar até aos livros lá em cima e cortar a carne no refeitório.

## Preocupo-me com os outros:

M: Quando a Carolina estava a chorar eu perguntei-lhe o que se passava e ela disse "para".

## Conquistas do auditório:

M: Sei fazer um rolinho com as meias!

## Rotina:

M: Chegamos, vamos marcar a presença e cantar o bom-dia, vamos para as áreas, arrumamos, bebemos o leite, vamos à rua, vamos ao refeitório, vamos à rua com a CAF, vamos para a sala, contamos a história, vamos para as áreas, arrumamos, fazemos um jogo e vamos para a CAF.

# Consciência de si como aprendiz



29/11/2024

E: Quando queres descobrir alguma coisa o que fazes para descobrir?

M: Peço a um amigo que saiba!

E: E quando fazemos uma atividade participas?

M: Participo.

E: E ouves os amigos quando estes estão a falar?

M: Sim e fico em silêncio e quando quero falar coloco o dedo no ar.

“no entanto a Maria, (...), colocaram o dedo no ar e esperaram pela sua vez de falar”.

Nota de Campo de dia 23 de outubro de 2024

# Convivência democrática e cidadania

E: Quais são as regras da sala que te lembrás?

M: Não se pode correr na sala. Não se pode deixar tudo desarrumado. Não se pode saltar por cima dos livros.

E: Os meninos e as meninas podem brincar às mesmas brincadeiras?

M: Sim!

E: Que brincadeiras podem fazer?

M: Às mães e aos pais!

“a Maria ajudou a Luísa e disse «Mostra este aqui Luísa, que foi o que tu desenhaste»”

Nota de Campo de dia 6 de novembro de 2024

“ (...) a educadora pediu-lhe que fosse registar as faltas, então, com a minha ajuda e da Maria, ele compreendeu e colocou a fotografia correta das crianças que faltavam”

Nota de Campo de dia 7 de outubro de 2024



8/10/2024

## Área da Formação Pessoal e Social

Ao longo da minha PPS II, fui observando a Maria e desde logo percebi que é uma criança alegre, comunicativa e curiosa.

É das primeiras crianças a expor as suas ideias ou novidades em momentos de grande grupo, respeitando a sua vez e a do outro para falar.

A Maria demonstra ser autónoma nas várias tarefas na rotina diária, exceto em alguns casos, como a abrir a torneira da casa de banho ou a vestir o casaco, situação em que recorre ao adulto.

Embora recorra com muita frequência à equipa de sala durante as interações entre pares, a Maria brinca com as outras crianças, sobretudo com as meninas, privilegiando atividades de faz de conta.

A Maria raramente está envolvida em momentos de conflito e quando eles ocorrem com outras crianças, esta tenta ajudá-las ou procura o adulto para o fazer.

Relativamente à alimentação, a Maria é autónoma nesta tarefa, rejeitando apenas os alimentos que anteriormente referiu. Durante este período, realizou uma conquista: comer de garfo e faca!

# Área da Expressão e Comunicação

A Área de Expressão e Comunicação é a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia.

Os domínios que fazem parte da área de Expressão e Comunicação são os seguintes:

- Domínio da Educação Física;
- Domínio da Educação Artística (...) quatro subdomínios: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança;
- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
- Domínio da Matemática;

(OCEPE) (Silva et al., 2016, p. 43)

# Área da Expressão e Comunicação

## Domínio da Educação Física

O domínio da Educação Física relaciona-se com a área de Formação Pessoal e Social, pois contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças e das suas relações sociais, constituindo ainda uma ocasião de promover estilos de vida saudável, ao fomentar a prática regular do exercício físico e o contacto com a natureza.

(OCEPE) (Silva et al., 2016, p. 44)

# O que fiz

## Área da Expressão e Comunicação Domínio da Educação Física



M: Estou a andar de bicicleta!



M: Estou a fazer ginástica!



M: Estou a jogar raquetes!



M: Também estou a fazer ginástica!

E: O que mais gostaste de fazer?

M: Andar de bicicleta!

E: E o que é que tu nunca fizeste e gostavas de fazer?

M: Jogos divertidos!

E: O que é que achas que fazes muito bem?

M: O pino!

## Domínio da Educação Física

A Maria revela alguma dificuldade no rolamento à retaguarda, mas não rejeita a proposta e esforça-se por melhorar.

A Maria executa o rolamento à frente sem ajuda e com bastante destreza.

Mantém o equilíbrio em propostas de deslocamentos e equilíbrios, conseguindo executar a instrução sem dificuldades.

A Maria compreende e aceita o resultado do jogo que realiza, mesmo que perca ou ganhe.

Domina movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, correndo, saltando de pés juntos (apesar de realizar com maior dificuldade), saltando sobre obstáculos, rastejar, rolar, deslizar, entre outros.

Controla movimentos de perícia e manipulações, atirando as bolas de diferentes tamanhos com uma mão e apanhando com as duas, manipulando raquetes, movimentando arcos pelo chão e no corpo (apesar de realizar com maior dificuldade).

# Área da Expressão e Comunicação

## Domínio da Educação Artística

As diferentes linguagens artísticas, que fazem parte deste domínio (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança), são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças.

(OCEPE) (Silva et al., 2016, p. 47-48)

# Área da Expressão e Comunicação

## **Domínio da Educação Artística**

### Subdomínio das Artes Visuais

As Artes Visuais são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos.

(OCEPE) (Silva et al., 2016, p. 49)

# O que fiz

10/12/2024



**Área da Expressão e Comunicação**  
**Domínio da Educação Artística**  
**Subdomínio das Artes Visuais**

## Pintura com aguarelas

M: Esta foi a pintura que eu escolhi para o portefólio! Fiz dois gatos com as tintas à volta!

M: Fiz com aguarelas e utilizei muitas cores, rosa, azul, verde, (...). Quando pinto com aguarelas tenho que colocar o pincel dentro de água para mudar de cor!

Perguntei à Maria se queria fazer uma pintura para o portefólio e ela disse que queria pintar com aguarelas. Quando pinta com aguarelas, percebe de forma autónoma que tem que ir buscar a paleta das aguarelas, um pincel, uma folha e um copo com água, para quando quiser mudar de cor. A Maria pinta autonomamente com estes materiais, não necessitando do apoio do adulto.

# O que fiz

Área da Expressão e Comunicação  
Domínio da Educação Artística  
Subdomínio das Artes Visuais

## Pintura com tinta guache



M: Esta é a minha pintura preferida da família.

23/1/2025

M: Eu fiz, eu, a minha mãe, o meu pai, dentro de casa e fizemos a árvore de natal. Aqui era o céu e aqui era o trenó do pai natal.

Pedi à Maria que observasse todas as pinturas de guache realizadas na sala e escolhesse a que mais gostava. Ela optou pela da imagem. Podemos visualizar em todas as suas pinturas, a escolha constante em representar a família em momentos importantes. Para além deste aspeto, é de destacar que sempre que escolhe pintar com esta tinta, de forma autónoma, prepara o material e pinta livremente, colocando os elementos na folha por níveis de interesse ou gosto, como é exemplo nesta imagem, onde coloca a família no cimo da folha e logo de seguida a árvore de natal, com grande destaque.

# O que fiz

## Área da Expressão e Comunicação Domínio da Educação Artística Subdomínio das Artes Visuais

### Tintas Naturais



Apresentei às crianças vários alimentos e depois fizemos tintas com estes alimentos. A Maria teve tanta curiosidade por esta atividade que foi a última a sair da mesa. Quando pintou com estas tintas, conseguiu identificar as diferentes tintas a partir do cheiro e da cor. Quis repetir a experiência!

“A Maria assim que surgiu uma vaga na mesa das pinturas, mostrou vontade de fazer mais uma pintura com as tintas naturais, utilizando desta vez muita cor e preenchendo a folha toda de tinta.”

Nota de Campo de dia 14 de outubro de 2024

# O que fiz

## Área da Expressão e Comunicação Domínio da Educação Artística Subdomínio das Artes Visuais

### Modelagem



18/10/2024

M: Eu gosto muito de fazer plasticina, faço pizzas, flores e faço assim com o rolo.

A modelagem não é uma das áreas prediletas da Maria, mas quando a executa, fica muito tempo a explorar a plasticina e utiliza todos os cortadores e utensílios disponíveis.



14/1/2025

# O que fiz

## Área da Expressão e Comunicação Domínio da Educação Artística Subdomínio das Artes Visuais

### Tapeçaria



17/1/2025

A tapeçaria é uma das atividades novas na sala, por isso ainda foi pouco recorrida por todo o grupo e principalmente pela Maria. No entanto, quando surgiu a oportunidade de tecer, observei que quis realizar o elemento gráfico de uma árvore de Natal. Apesar de ainda recorrer ao adulto nesta tarefa, a Maria tenta realizá-la autonomamente.

M: Eu aqui estou a fazer tapeçaria. E fiz uma árvore de natal. Primeiro fiz por fora e depois por dentro.

## Subdomínio das Artes Visuais

É possível observar que este subdomínio é um dos prediletos da Maria.

A Maria realiza o desenho livre, a pintura com tintas diferentes, o recorte e a colagem, a modelagem e a tapeçaria.

Quando lhe é solicitado, consegue representar graficamente os acontecimentos de uma saída, visita ou momento vivido.

Quando lhe é pedido, consegue explicar o que realizou graficamente nas suas obras e todos os elementos são visíveis pelos adultos.

# Área da Expressão e Comunicação

## Domínio da Educação Artística

### Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro

Neste subdomínio são abordadas formas expressão e comunicação em que através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela.

Distinguindo o jogo dramático da iniciativa da criança, do teatro enquanto ação intencional, considera-se que apresentam algumas características comuns: exploração de situações reais ou imaginárias; o que se está a representar ser a “realidade” no momento; assumirem papéis, construírem personagens e o enredo de uma situação ficcional. Estas características permitem estabelecer uma progressão e continuidade entre o jogo dramático e o teatro.

(OCEPE) (Silva et al., 2016, p. 51)

# O que fiz

## Área da Expressão e Comunicação Domínio da Educação Artística

### Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro

#### Área do faz de conta



M: A área do faz de conta é a minha área preferida. Gosto de ser uma princesa ou a mãe natal. Aqui eu brinco com a Luísa, com a Madalena, com o David.

“«E se não tivesse roupas, vocês iam para a casinha?» e Madalena disse «sim» e eu perguntei «Porque é que ias para a casinha, Madalena?» e a Maria respondeu «Porque também têm telemóveis»”

Nota de Campo de dia 28 de novembro de 2024



Esta é a área da sala que a Maria mais recorre. Na área do faz de conta, a Maria realiza o jogo dramático onde representa várias personagens, seja do seu dia-dia (mãe, pai, tia, etc.), seja imaginárias (princesa, pai natal).

# O que fiz

Área da Expressão e Comunicação  
Domínio da Educação Artística

Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro

## Área dos fantoches



M: Aqui estou a fazer a história do Aladino e da Jasmin, a Jasmin é a minha princesa preferida.

Nesta área, a Maria normalmente brinca sozinha, inventando histórias enquanto manipula os fantoches, ou recriando as histórias que conhece e mais gosta. No entanto, também existe uma procura dos pares para a concretização de narrativas para o restante grupo.

# O que fiz

Área da Expressão e Comunicação  
Domínio da Educação Artística

Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro

## Auditório



E: O que mais gostaste de fazer no auditório?

M: Gostei de adivinhar as coisas que os amigos estavam a fazer!

M: Gostei quando eu estava a fazer a baleia com o lenço.

E: Gostas mais de atividades com voz ou corpo?

M: Com voz!

# Onde fui

Área da Expressão e Comunicação  
Domínio da Educação Artística

Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro

## Espectáculo do Quebra-Nozes



E: Gostaste de ir ao Quebra-nozes?

M: Mais ou menos. Não gostei da parte destes ratinhos mauzinhos e do rei dos mauzinhos, porque só estavam a dizer maldades. Que iam matar o quebra-nozes.

E: E qual foi a parte que gostaste?

M: Gostei da parte em que o quebra-nozes estava disfarçado e a princesa também, com este vestido.

E: O que é um teatro?

M: É senhores a fazer personagens.

E: Onde?

M: Num sítio onde parece que os cantores andam.

## Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro

A Maria, sempre que é solicitada para a representação de personagens, objetos ou ações, quer através do corpo ou da voz, é das primeiras crianças a voluntariar-se para o fazer.

No jogo dramático, encarna a personagem escolhida, representando-a quer através da voz como do corpo, sendo visível, no modo de andar e veste-se com roupas características.

Consegue criar ou recriar uma história com a utilização de indutores (fantoques, cartas, objetos ou elementos criados).

Este subdomínio é um dos preferidos da Maria, onde esta não tem vergonha e realiza o que é pedido, dando o seu melhor, tanto para representar o que lhe foi solicitado, como para os amigos adivinharem o que esta representa.

A Maria brinca com bastante frequência com os pares a brincadeiras de faz de conta.

# Área da Expressão e Comunicação

## Domínio da Educação Artística

### Subdomínio da Música

O subdomínio da Música contempla a interligação de audição, interpretação e criação. Assim, por exemplo, a interpretação de uma canção obriga a uma identificação e descrição de elementos musicais (audição), à reprodução de motivos e frases musicais (interpretação) e, simultaneamente, a escolhas de intencionalidades expressivas (criação).

(OCEPE) (Silva et al., 2016, p. 54)

## Área da Expressão e Comunicação

### Domínio da Educação Artística

### Subdomínio da Música



E: Qual é a música que tu gostas mais?

M: A do Dó!

E: E que instrumento é este?

M: É um violoncelo.

E: E aqui estás a fazer o quê?

M: A bater com os pauzinhos no chão. Eu gosto de fazer isto e de fazer o som do cavalo com os copos!



## Subdomínio da Música

A Maria refere que respeita a professora de Música, intervindo apenas quando solicitado e reproduzindo os movimentos que observa.

Quando é solicitado para reproduzirem a música ouvida, a Maria canta sempre e realiza os gestos associados.

A Maria consegue reproduzir os sons comuns do dia-a-dia para os restantes colegas adivinharem e consegue associar esses sons à realidade ou à imagem real.

No que concerne aos instrumentos musicais, a Maria conhece os instrumentos mais conhecidos (guitarra, flauta, tambor, etc), assim como sabe como estes se tocam.

A Maria tem um vasto repertório musical, conseguindo identificar o nome da música ou parte desta, assim que é cantada.

# Área da Expressão e Comunicação

## Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal.

As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação.

(OCEPE) (Silva et al., 2016, p. 60)

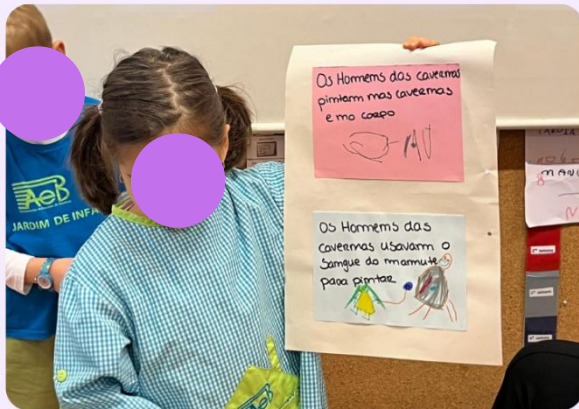
# O que fiz

## Área da Expressão e Comunicação Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita



“Por fim referi que ainda nos faltava dar resposta à questão «O Eric Carle inventou as tintas?» ao qual a Maria disse «O Eric Carle era escritor, não era pintor»”

Nota de Campo de dia 2 de dezembro de 2024



“a Maria disse «este aqui em baixo, é o meu desenho» e eu disse-lhe «Diz aqui, os homens das cavernas usavam o sangue do mamute para pintar» e perguntei-lhe o que tinha feito no desenho e ela disse-me «o mamute e as senhoras...» e a Carolina disse «Qual é o mamute?» e a Maria disse «É este cinzento» e continuou «Este é o mamute que está no meio dos homens das cavernas para eles tirarem o sangue»”

Nota de Campo de dia 6 de novembro de 2024

# O que fiz

## Área da Expressão e Comunicação Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita



M: Aqui estou a mostrar aos amigos o trabalho das formas.



M: Aqui é o desenho da loja das tintas.



M: Aqui é o desenho do livro da Chupeta de Nina.

A Maria tem bastante facilidade na expressão oral, comunicando com bastante frequência tudo o que acontece no seu dia-a-dia. Relativamente aos trabalhos e atividades propostas, é das primeiras a pedir para falar. Demonstra uma grande vontade em comunicar e expressar-se através da linguagem.

# O que fiz

## Área da Expressão e Comunicação Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita



M: Aqui estou a escrever no catálogo das tintas!

Apesar de não serem muitos os momentos de escrita observados, verifiquei que a Maria consegue escrever o seu nome e o nome dos pais sem necessitar de um apoio visual para tal. Consegue identificar algumas letras, principalmente as que estão presentes no seu nome. E quando lhe é solicitado, consegue reproduzir graficamente pequenas palavras.

# Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

A Maria é muito comunicativa, expressando sempre o que pensa e sabe. Quando quer saber mais sobre alguma coisa, pergunta.

Quer sempre ser das primeiras a partilhar alguma novidade de casa, descoberta ou atividade realizada fora e dentro da sala.

Consegue expressar verbalmente os trabalhos e atividades que realizou, assim como explicar as ilustrações dos mesmos.

Usa a linguagem oral em contextos de diálogo e comunicação dos trabalhos realizados, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.

Escreve o seu nome, assim como o de alguns membros da sua família, sem recorrer à grafia escrita como auxílio.

# Área da Expressão e Comunicação

## Domínio da Matemática

Nesta fase, as crianças são também capazes de seriar e ordenar, isto é, reconhecer as propriedades que permitem estabelecer uma classificação ordenada de gradações que podem relacionar-se com diferentes qualidades dos objectos, como, por exemplo: quantidade (mais, igual, menos), altura (alto, médio, baixo), tamanho (grande, pequeno), espessura (grosso, fino), luminosidade (claro, escuro), velocidade (rápido, lento), duração (muito tempo, pouco tempo), altura do som (grave, agudo), intensidade do som (forte, fraco). Progressivamente, vão complexificando as seriações, incluindo cada vez mais objetos, que permitem a ordenação de gradações múltiplas (pequeno, médio, grande, o maior, etc.).

(OCEPE) (Silva et al., 2016, p. 75)

# O que fiz

## Área da Expressão e Comunicação Domínio da Matemática



M: O que mais gosto de fazer na área da matemática é brincar com estes cavaleiros vermelhos, azuis e roxos.

Mais recentemente, foram introduzidos os padrões e as formas geométricas. Relativamente aos padrões, a Maria realizou um padrão de 4 cores, conseguindo reproduzir a sequência de cores até ao fim sem necessitar de ajuda do adulto. No que concerne às formas geométricas, a Maria conseguiu identificar objetos do dia a dia com formas de círculos, retângulos, quadrados e triângulos, assim como conseguiu reproduzir a figura de uma personagem da história "O rei pequenino" de Taro Miura (2011) com as formas geométricas corretas que esta personagem tem.

## Domínio da Matemática

Representa e verbaliza os números até ao 20.

Representa autonomamente padrões com 4 cores distintas .

Identifica elementos e objetos do seu dia-a-dia com as formas geométricas: quadrado, retângulo, triângulo e círculo.

Utiliza corretamente os termos “grande”; “pequeno”; “maior”; “menor”; “mais do que” e “menos do que”.

Agrupar objetos com base nas suas características: animais, blocos, carros, etc.

Consegue analisar a tabela das áreas da sala e identificar quantas vezes foi para determinada área, assim como analisar o gráfico de barras da área preferida das crianças da sala, referindo qual é a coluna maior, logo, a que teve mais escolhas.

## Área do Conhecimento do Mundo

A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia.

(OCEPE) (Silva et al., 2016, p. 85)

# O que descobri

## Área do Conhecimento do Mundo

### Descobertas



M: Descobri que o carvão tem tinta!



M: Descobri que as tintas fluorescentes brilham com esta luz!



M: Descobri que as flores e as folhas têm tinta!



M: Descobri que as canetas têm tinta lá dentro!

Conhecer o Mundo, é descobrir sobre ele e durante este período, muitas foram as descobertas que a Maria fez, principalmente com o projeto realizado na sala “O Projeto das Tintas”.

# O que fiz

## Área do Conhecimento do Mundo

### Experiência da Flutuação



E: O que aprendeste na experiência da flutuação?

M: Aprendi que os balões flutuam!

E: E o que é que afunda?

M: A moeda.

Com esta experiência, a Maria compreendeu que há objetos e materiais que flutuam e outros que afundam. Conseguiu prever o que achava que ia acontecer, visualizar estes materiais durante a experiência e registar graficamente os resultados.

# O que fiz

## Área do Conhecimento do Mundo

### Concretização do bolo arco-íris



E: O que aprendeste quando fizeste o bolo?

M: Aprendi como é que se mistura a massa!

E: E como é que se mistura?

M: Não sei o nome!

E: Com uma batedeira!

M: Batedeira.

E: E já sabes fazer um bolo arco-íris?

M: Sim, tem vermelho, verde, azul, roxo, laranja e amarelo.



# O que fiz

## Área do Conhecimento do Mundo

### Halloween



E: No Halloween mascaraste-te de quê?

M: De diaba!

E: E quem é que também se mascarou de diaba?

M: Tu!

E: E quem mais? Quem é que lá em casa se mascarou também de Diaba?

M: A mãe.

# O que fiz

## Área do Conhecimento do Mundo

### Visita - Loja das Tintas Robbialac em Benfica



E: Aqui fomos onde?

M: À loja das tintas!

E: Fazer o quê?

M: Ver como é que as tintas eram feitas!



“«(...) Aqui este rosa, leva cor-de-rosa e também leva vermelho e amarelo. Vocês acham que vai dar rosa?» e as crianças dizem todas que «não». A Maria diz «eu acho que vai dar outra cor!»

Nota de Campo de dia 29 de outubro de 2024

# O que fiz

## Área do Conhecimento do Mundo

### Visita - Papelaria Imaginação das Cores



E: E aqui fomos onde?

M: Fomos à papelaria.

E: Fazer o quê?

M: Fazer mamutes e bisontes!

E: E lembraste com que tinta?

M: Tinta acrílica.

“«no outro lado temos as aguarelas. O que são as aguarelas, sabem?» e eu e a educadora dizemos «vocês sabem, têm lá na sala» e a Maria disse «é uma caixa que tem uns buracos que depois lá dentro tem tintas».

“Depois o professor pergunta se as crianças têm alguma pergunta para fazer e a Maria pergunta «tem muitas tintas diferentes na loja?»”

Nota de Campo de dia 7 de novembro de 2024

# O que fiz

## Área do Conhecimento do Mundo

### Visita à Eselx



E: E aqui fomos onde?

M: Fomos à tua escola.

E: E como se chama a minha escola?

M: Escola Superior de Educação de Lisboa.

E: E fomos fazer o quê?

M: Monstrinhos.

E: E depois?

M: Molhámos na tinta!

E: E o que é que aconteceu?

M: Os monstros ficaram com a cor da tinta.



# O que fiz

## Área do Conhecimento do Mundo

### Visita à Livraria Ulmeiro



E: E aqui fomos onde?

M: Fomos ter com a Margarida.

E: E a Margarida contou o quê?

M: Contou uma história sobre as cuecas assustadoras.

E: E a Margarida usou o quê para contar a história?

M: Uma luz, luz negra.

# O que fiz

## Área do Conhecimento do Mundo

### Visita - Atividade com a mãe da Sara Malzbender



E: E aqui, quem veio à sala?

M: A mãe da Sara.

E: Mostrar o quê?

M: As tintas dela e as pinturas dela.

E: E depois fizemos o quê?

M: Uma pintura igual. Primeiro recortámos e depois colámos.



# O que fiz

## Área do Conhecimento do Mundo

### Visita - Atividade de gravura com a Estela Costa



E: Quem veio aqui?

M: A Estela.

E: E a Estela veio fazer o quê?

M: Gravuras.

E: Com que tintas?

M: Tintas de gravuras.

“Nós punhamos tinta misturada com outra tinta. E fazíamos o desenho, depois púnhamos o nome e misturávamos com duas tintas e depois púnhamos os que já terminámos e contávamos até 3 e já estava a magia feita.”

Vídeo do projeto - Dia 16 de dezembro de 2024

# O que fiz

## Área do Conhecimento do Mundo

### Visita - Atelier Rita Rovisco

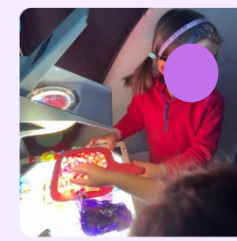


E: Aqui fomos onde?

M: Ao armazém.

E: E brincaste com o quê?

M: Caixa de tesouro e construímos uma cabana e pintei com tinta de bolas.



## Área do Conhecimento do Mundo

A Maria demonstra curiosidade em querer saber mais sobre o mundo que a rodeia.

A Maria questiona, coloca hipóteses, sugere como pode encontrar as respostas das perguntas que não sabe, experimenta, recolhe informação tanto em casa como em sala com o auxílio do adulto e do computador, organiza e analisa essa informação através de representações gráficas e ilustrações de forma a chegar a conclusões e conseguir comunicá-las.

A Maria compreende e consegue identificar as diferenças entre os objetos e materiais do seu dia-a-dia, se são de metal, plástico, madeira, etc.

Demonstra curiosidade em compreender os fenómenos que observa, quer através de experiências, como de descobertas feitas no meio natural.

Em saídas e visitas efetuadas durante este período, para além de querer sempre comunicar com a comunidade, demonstrou interesse em saber mais sobre o que lhe estavam a transmitir.

# A sala de Jardim de Infância

E: Qual é a tua área preferida na sala?

M: Casinha.

E: Porquê?

M: Porque tem um fato da Elsa, tem saias de bailarina e sapatos de princesa.

E: Qual é a área que vais menos?

M: Não vou quase nada para os jogos de mesa e nem faço uns puzzles daqueles.



# Com quem brinco

## Relação com as adultas da sala



### "A Célia"

E: Quem está aqui?

M: A Célia.

E: E o que é que gostas da Célia?

M: Dos penteados da Célia.

E: E o que gostas de fazer com a Célia?

M: De coser.

E: E no recreio o que gostas de fazer com a Célia?

M: Gosto de ver a Célia.

# Com quem brinco

## Relação com as adultas da sala

### "A Clara"

E: Quem está aqui?

M: A Clara.

E: E o que é que gostas na Clara?

M: Gosto do cachecol da Clara.

E: E o que é que gostas de fazer com a Clara?

M: Gosto de recortar coisas com a Clara.

E: E o que gostas de fazer no recreio com a Clara?

M: Gosto de ficar a ver a Clara!



# Com quem brinco

## Relação com as adultas da sala

### "A Mariana"



E: Quem está aqui?

M: Tu!

E: E eu sou quem?

M: A Mariana!

E: E o que gostas em mim?

M: Do teu cabelo!

E: O que gostas de brincar comigo lá fora?

M: À apanhada.

E: E aqui dentro?

M: Ao pai natal!

# Com quem brinco

## Relação entre pares

### "A Nicole e a Luísa"



E: Quem são estas?

M: A Luísa e a Nicole.

E: O que é que gostas de brincar com elas?

M: Gosto de brincar à Ana e à Elsa.

E: E lá fora?

M: À apanhada.

E: Quem fizeste?

M: Fiz eu, a Nicole e a Luísa.

E: O que é que gostas mais na Luísa?

M: Gosto do cabelo da Luísa.

E: O que é que gostas mais na Nicole?

M: Gosto dos brincos da Nicole.

# Com quem brinco

## Relação entre pares

### "A Nicole e a Maria"



23/1/2025

E: Esta é quem?

N: A Maria.

E: O que é que gostas de brincar com ela?

N: Gosto de brincar à Elsa com a Maria.

E: E o que mais gostas na Maria?

N: Gosto dos brincos, orelhas, boca e nariz da Maria.

# Com quem brinco

## Relação entre pares

### "A Luísa e a Maria"

E: Estas são quem?

L: Eu e a Maria.

E: E o que mais gostas na Maria?

L: Gosto dos brincos da Maria. Gosto dos olhos da Maria. Gosto da boca da Maria.

E: O que é que gostas de brincar com ela?

L: Gosto de brincar aos gatos.



23/1/2025

# A Sala 2!



# O meu Portefólio!



ANEXO R - TABELA DO  
ESTADO DA ARTE

| | " | | " |

**Tabela 7**

*Tabela do Estado da Arte*

<b>Motor de procura</b>		Repositório IPL – ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa						
<b>Data da pesquisa</b>		19/04/2025						
<b>Palavras-chave</b>		Faz de conta; Brincar ao faz de conta; Brincar; Brincadeiras.						
<b>N.º total de resultados relevantes</b>		8						
<b>Ano</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Título</b>	<b>Contexto</b>	<b>Natureza Jurídica</b>	<b>N.º de crianças/ Idades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia (natureza, métodos e técnicas)</b>	<b>Principais conclusões</b>
2015	Filipa Nepomuceno Ramirez Pereira	Conceções e práticas sobre emoções em faz-de-conta no jardim de infância	Jardim de Infância	Rede pública	Dos 3 aos 6 anos	- Identificar em que medida as crianças reconhecem e nomeiam as emoções primárias, próprias e dos pares, em situações de faz-de-conta espontâneo, em contexto de jardim de infância; - Analisar em que medida as competências pró-sociais e de regulação emocional da	<b>Natureza:</b> Qualitativa; <b>Método:</b> Estudo de Caso; <b>Técnicas e Instrumentos:</b> - Observação direta; - Entrevista; - Questionário; - Análise de conteúdo; - Tratamento estatístico;	Os resultados do estudo permitem afirmar que emergem das brincadeiras de faz-de-conta de crianças entre os três e os seis anos manifestações de competências emocionais, em particular de comportamentos pró-sociais. As competências de nomeação emocional não foram observadas.

						criança se manifestam através da linguagem verbal e não-verbal, utilizada em momentos de jogo de faz-de-conta espontâneo, em contexto de jardim de infância; - Identificar as competências de nomeação e regulação emocionais manifestadas por crianças, entre os três e os seis anos, em contexto de faz-de-conta em jardim de infância.		Tendo em conta o enquadramento teórico mobilizado (Fehr & Russ, 2014; Guimarães e Costa, 1996; Gottman & De-Claire, 1999; entre outros) e os resultados obtidos, fica patente a relevância do faz-de-conta enquanto prática que poderá contribuir para a promoção do bem-estar emocional de crianças entre os três e os seis anos.
2015	Inês da Silva Rodrigues	Brincar faz-me feliz: a importância do brincar no desenvolvimento da criança	Creche e JI	Creche: Instituição privada JI: Rede pública	Creche: 13 crianças dos 15 meses aos 22 meses;	- Na área da exploração quero proporcionar às crianças a oportunidade de observarem e explorar objetos de	<b>Natureza:</b> Qualitativa;  <b>Método:</b> Investigação-ação	A brincadeira, que estava sempre presente nas rotinas de ambos os contextos, apresenta-se

					<p>Jl: 20 crianças dos 4 aos 6 anos.</p> <p>diferentes naturezas, para que as crianças comecem a entender que objetos diferentes podem ter a mesma cor;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar atividades de lógica, nas quais se tenha de associar objetos da mesma cor para verificar se as crianças conseguem formar conjuntos de objetos da mesma cor;</li> <li>- Na área da expressão plástica quero proporcionar diversas experiências às crianças, tais como pintar, amassar, colar, etc. Pretendo essencialmente que elas</li> </ul>	<p><b>Técnicas e Instrumentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Notas de campo;</li> <li>- Registos fotográficos;</li> <li>- Consulta documental;</li> <li>- Inquéritos por entrevistas e por questionários.</li> </ul>	<p>como sendo benéfica para o desenvolvimento da criança, essencialmente ao nível socio-emocional (relação com o mundo e com os outros) e ao nível cognitivo (facilita a aprendizagem desenvolve a criatividade e contribui para a construção do conhecimento).</p>
--	--	--	--	--	---	---	---

						experimentem diversas técnicas e que desfrutem da atividade da melhor maneira possível.		
2017	Noélia Maria da Mata Fernandes	Brincar a quê, com quem, onde e quando numa sala de JI. Análise das vivências e das opiniões das crianças.	JI	Rede pública	20 crianças dos 3 aos 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover brincadeiras e aprendizagens que levem as crianças a desenvolver competências nas três áreas de conteúdo das OCEPE;</li> <li>- Avaliar para planificar e agir de forma diferenciada;</li> <li>- Colaborar com (toda) a equipa para promover a autonomia da criança e proporcionar-lhe aprendizagens significativas;</li> <li>- Trabalhar em colaboração com as famílias para</li> </ul>	<p><b>Natureza:</b> Qualitativa;</p> <p><b>Método:</b> Estudo de Caso;</p> <p><b>Técnicas e Instrumentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante;</li> <li>- Consulta documenta;</li> <li>- Entrevista,;</li> <li>- Registos diários (reflexões, notas de campo), a fotografia e o vídeo.</li> </ul>	A partir dos dados recolhidos e organizados em torno de categorias que focaram o(s) objeto(s) de brincadeira, a relação entre pares e com o adulto e a “fantasia do real” (Sarmento, 2003), confirmei que o brincar, no jardim-de-infância e fora dele, desempenha um papel fundamental na vida daquelas crianças, muito ancorado na sua vivência

						<p>ajudar a superar as dificuldades e para celebrar as conquistas das crianças.</p>		<p>quotidiana, onde os seus pares, muito mais que os/as adultos/as, são os interlocutores preferenciais e onde os brinquedos aparecem como imprescindíveis para a atividade lúdica. Este aspeto torna ainda mais premente a importância de se desenvolver um ambiente educativo de qualidade no jardim-de-infância, com responsabilidades acrescidas para os/as seus/suas profissionais, principalmente o/a educador/a de infância.</p>
--	--	--	--	--	--	---	--	---

2020	Joana Isabel Pereira Carvalho Fontes	Faz de conta: do olhar dos educadores ao brincar das crianças	Jl	Rede pública	25 crianças dos 4 aos 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as percepções dos educadores de infância sobre as brincadeiras de faz de conta e as práticas que desenvolvem a este nível no contexto de educação pré-escolar;</li> <li>- Entender o destaque que as crianças conferem às brincadeiras de faz de conta no contexto de jardim de infância;</li> <li>- Caracterizar o modo como as crianças em idade pré-escolar se envolvem nas brincadeiras de faz de conta.</li> </ul>	<p><b>Natureza:</b> Qualitativa;</p> <p><b>Método:</b> Estudo de Caso;</p> <p><b>Técnicas e Instrumentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação naturalista;</li> <li>- Questionário aberto às três educadoras de infância;</li> <li>- Entrevista aberta às crianças;</li> <li>- Pesquisa documental.</li> </ul>	Os resultados mostram que na opinião das educadoras de infância, as brincadeiras de faz de conta promovem o desenvolvimento da criança a diversos níveis e que estas profissionais recorrem as estratégias de natureza organizativa e relacional para promover este tipo de brincadeiras. No que concerne ao destaque que as crianças conferem a estas brincadeiras, os resultados demonstram que os meninos preferem áreas
------	--------------------------------------	---	----	--------------	------------------------------	---	--	---

								<p>dos jogos e as meninas áreas de faz de conta (casinha e supermercado). Quando as crianças brincam ao faz de conta a modalidade que mais utilizam é o brincar em grupo, e as interações estabelecidas entre elas são maioritariamente de natureza positiva. Os brinquedos / materiais que mais utilizam são os de natureza simbólica, apesar de usarem também recursos de natureza construtiva e diversa. Nem a idade das crianças nem os recursos tiveram</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--

								influência na forma como as crianças brincaram. Já o género parece exercer influência nas brincadeiras, bem como o contexto familiar das crianças.
2020	Liliana Andreia dos Santos Ferreira dos Reis	O brincar na educação pré-escolar: as interações e as preferências das crianças nas suas brincadeiras	Jl	IPSS	25 crianças dos 4 aos 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as preferências das crianças durante as brincadeiras;</li> <li>- Caracterizar as interações das crianças enquanto brincam;</li> <li>- Perceber a importância do papel do adulto nas brincadeiras das crianças.</li> </ul>	<p><b>Natureza:</b> Qualitativa</p> <p><b>Método:</b> Estudo de Caso</p> <p><b>Técnicas e Instrumentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação;</li> <li>- Entrevistas à EE da sala e às crianças;</li> <li>- Inquéritos por questionário aos pais;</li> <li>- Notas de campo;</li> <li>- Registos de observação;</li> </ul>	Os resultados do estudo que indicam que as crianças interagem entre elas consoante as brincadeiras em que se envolvem e fazem-no essencialmente no âmbito do faz-de-conta, embora brinquem também de outras formas.

							<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guiões das entrevistas à EE e às crianças;</li> <li>- Guião dos inquéritos por questionário.</li> </ul>	
2022	Diana Bartolomeu Fernandes	Brincadeiras de faz-de-conta: as interações entre crianças de diferentes idades	Jl	IPSS	20 crianças dos 2 aos 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar as brincadeiras que ocorrem entre as crianças do grupo original da sala (dois a três anos);</li> <li>- 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);</li> <li>- Verificar em que medida as brincadeiras diferem consoante</li> </ul>	<p><b>Natureza:</b> Qualitativa</p> <p><b>Método:</b> Estudo de Caso;</p> <p><b>Técnicas e Instrumentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta efetuada às crianças (tendo como instrumentos as notas de campo e reflexões semanais)</li> <li>- Análise de documentos (projeto educativo da organização socioeducativa e o projeto</li> </ul>	Concluiu 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.

						as idades de cada grupo.	pedagógico da sala).	
2022	Maria João Arnao Metelo Seabra da Silva	“Às vezes brincamos a pensar que temos um bebé na barriga, a fingir!” – as brincadeiras de faz de conta com crianças de 3 anos	JI	IPSS	23 crianças dos 2 aos 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as conceções da educadora cooperante e das crianças sobre o brincar;</li> <li>- Compreender qual o papel que a educadora cooperante atribui ao adulto nas brincadeiras das crianças;</li> <li>- Caracterizar as brincadeiras de faz-de-conta que ocorrem no espaço interior e exterior;</li> <li>- Perceber de que modo as brincadeiras de faz-de-conta contribuem para o desenvolvimento de interações e relações entre crianças.</li> </ul>	<p><b>Natureza:</b> Qualitativa</p> <p><b>Método:</b> Estudo de Caso;</p> <p><b>Técnicas e Instrumentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista semiestruturada à educadora cooperante;</li> <li>- Entrevista semiestruturadas a 13 crianças;</li> <li>- Observação naturalista com recurso a registos escritos (notas de campo).</li> </ul>	Os resultados do estudo realizado mostram que o brincar é valorizado pelas crianças e pela educadora cooperante estando sempre presente na rotina do grupo. É-nos mostrado que a educadora assume um papel fundamental na promoção das brincadeiras das crianças. É, ainda, verificado que as brincadeiras mais frequentes nas crianças do estudo são as brincadeiras de faz-de-conta, sendo que as mesmas são

								extremamente importantes para o desenvolvimento social das crianças.
2023	Tânia Anastacia Garrido Martins	Brincar em contexto de educação pré-escolar: preferências e interações das crianças nos diferentes espaços	Jl	IPSS	22 crianças dos 3 aos 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a concessão de “brincar” da equipa educativa;</li> <li>- Sinalizar e caracterizar as brincadeiras mais frequentes das crianças;</li> <li>- Analisar as interações das crianças nos momentos do brincar;</li> <li>- Analisar o papel dos espaços nas brincadeiras das crianças;</li> <li>- Analisar o papel do adulto nas brincadeiras das crianças.</li> </ul>	<p><b>Natureza:</b> Qualitativa</p> <p><b>Método:</b> Estudo de Caso;</p> <p><b>Técnicas e Instrumentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante e não participante;</li> <li>- Registos de notas de campo;</li> <li>- Realização de uma entrevista semi-diretiva à educadora cooperante;</li> <li>- Conversas/diálogos com o grupo de crianças.</li> </ul>	Os dados revelam que as brincadeiras das crianças dependiam do espaço/contexto onde se encontravam e dos materiais que dispunham, pondo em evidência a influência dos mesmos nas escolhas das crianças. Contudo, as brincadeiras que mais se destacaram, foram as de faz-de-conta que implicavam a assunção de

								<p>papeis sociais como, por exemplo, “brincar aos pais e aos filhos”. Os dados revelam ainda que as crianças do grupo em análise estabelecem uma boa relação com os seus pares, demonstrando haver diálogo e relações de amizade entre elas. Estas brincavam sempre em pares ou em pequeno ou grande grupo. Já em relação ao papel da educadora nas brincadeiras das crianças, os resultados mostram que a mesma assumiu um papel ativo,</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--

								estimulando e incentivando as crianças nos seus diferentes papéis.
--	--	--	--	--	--	--	--	--