

**AS INTERAÇÕES ENTRE PARES EM JARDIM DE
INFÂNCIA:
UM ESTUDO NUM GRUPO DE 3 ANOS**

Ana Cristina Ferreira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-escolar

**AS INTERAÇÕES ENTRE PARES EM JARDIM DE
INFÂNCIA:
UM ESTUDO NUM GRUPO DE 3 ANOS**

Ana Cristina Ferreira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-escolar

Orientador: Prof. Rita Friães

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar à minha mãe, pelo amor incondicional e dedicação. Por ser pai e mãe. Por ser o meu porto de abrigo. Pela paciência. Pela amizade e pelo carinho.

Aos meus irmãos por me acompanharem, aconselharem e ajudarem a ser uma pessoa melhor. Por serem presentes e por se preocuparem. Por me protegerem desde sempre.

Aos meus sobrinhos por me encherem de beijos babados, por me darem abraços que mais ninguém dá, por confiarem em mim para tantos dos momentos que são essenciais no vosso crescimento. Por me permitirem aprender também convosco. Por me encherem o coração.

Ao Paulo, pelo amor. Pelo carinho, pela amizade, pela paciência. Pela cumplicidade. Por me acolher, apoiar e mimar.

Ao Vítor por me ajudar a alcançar o sonho. Por me proporcionar um percurso de aprendizagem significativa. Pela amizade.

Às minhas cunhadas por serem disponíveis e um ombro amigo. Por fazerem crescer esta família.

Às minhas amigas por o serem realmente. À Catarina, à Joana, à Cate, à Jéssica e à Adriana. Pelo ombro amigo. Pelo companheirismo. Pela força. Por me guiarem neste caminho. Por partilharem comigo até os momentos mais difíceis, quando os delas também o eram.

Aos professores que se cruzaram no meu caminho ao longo dos anos e me ajudaram a crescer. Que me ensinaram tudo o que podiam. Em especial à professora Rita Friães que me acompanhou e apoiou em todas as situações e me fez sentir competente. Em especial também à professora Clarisse Nunes que, sem nenhuma obrigação, se mostrou sempre disponível para ajudar.

Às educadoras e auxiliares de educação com as quais tive o gosto de trabalhar, por se disponibilizarem para me ajudar a crescer neste processo de aprendizagem. Por me fazerem sentir competente e valorizada. Pelo apoio, e motivação.

Aos meninos e meninas da sala dos 4 anos, aos meninos e meninas da sala amarela e aos meninos e meninas da sala 2 que me permitiram aprender tanto. E sobretudo que confiaram em mim.

Ao amigo e fundador Baden-Powell por me ensinar a inspirar confiança, a ser leal, a praticar diariamente uma boa ação, a ser amiga e irmã de todos, a ser delicada e respeitadora, a proteger as plantas e os animais, a ser obediente, a ter sempre boa disposição de espírito, a ser sóbria, económica e respeitadora do bem alheio, a ser pura nos pensamentos, nas palavras e nas ações.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, realizada numa sala de Jardim de Infância, com um grupo de crianças de 3 anos durante, aproximadamente, 4 meses. Tem como objetivo principal relatar o processo vivenciado, bem como explorar e aprofundar uma temática investigativa. Dá ainda conta de uma reflexão aprofundada acerca dos percursos realizados nos contextos de Creche e de Jardim de Infância e dos contributos dos mesmos para a construção da minha profissionalidade docente.

No âmbito da prática, pude observar, no primeiro contacto com o grupo, que existiam algumas interações com alguma complexidade. Com efeito, tratava-se de um grupo de crianças que estava a frequentar pela primeira vez o contexto de Jardim de Infância e, por esse facto, estava a passar por um processo de adaptação à nova resposta educativa. Tendo em conta estas variáveis, considerei pertinente realizar um estudo focado nas interações entre pares, procurando identificar e compreender os fatores que motivavam as interações entre pares, compreender a organização do grupo em termos sociais e as situações/ fatores que influenciavam essa organização. Procurei ainda perceber que relação existia entre as representações das crianças e as interações e relações estabelecidas com os pares.

Considerando os objetivos traçados, optou-se pela metodologia de estudo de caso. Ainda que inscrita numa abordagem de natureza qualitativa ou interpretativa, a investigação passou pela combinação de diferentes técnicas de recolha e análise de informação e pela combinação de dados qualitativos e quantitativos. Para uma maior precisão e credibilidade do estudo, recorreu-se, na fase de análise, a processos de triangulação de dados.

A recolha de dados foi realizada através de observação direta, participante e naturalista, tendo-se recorrido ainda à sociometria através da aplicação de testes sociométricos.

A análise dos dados resultantes da observação direta foi feita a partir da análise de conteúdo e a análise dos dados referentes à sociometria foi feita a partir de matrizes sociométricas e de sociogramas coletivos e individuais.

Os resultados do estudo apontam para o facto de as crianças se procurarem principalmente para brincar e conversar, resultando dessas interações alguns conflitos; existem diferenças de género nas interações entre pares; não existem, neste grupo de crianças de 3 anos, subgrupos muito formados nem crianças rejeitadas; não existir

uma relação entre o percurso institucional e o nível de integração no grupo, nem entre as preferências das crianças e as interações observadas.

Palavras-chave: Interação entre pares, organização social, aceitação, rejeição.

ABSTRACT

This report is part of the Professional Supervisory Practice II, carried out in a kindergarten room, with a group of 3 years old children, during approximately 4 months. Its main objective is to report the lived process as well as to explore and deepen a research topic. It also provides an in-depth reflection on the contexts of a nursery and kindergarten, and the contributions of them to my professional teaching career.

In the context of the practice, I was able to observe, in the first contact with the group, that there were some interactions with some complexity. In fact, it was a group of children who were absent for the first time in the context of the kindergarten and, therefore, were undergoing a process of adaptation to the new educational response. Considering the variables, it is pertinent to carry out a study focused on the interactions between peers, trying to identify and understand the factors that motivate the interactions between peers, to understand the organization of the group of social terms and the situations / factors that influenced that organization. I also tried to see this relation between the representations of the children and the interactions and the relations between the pairs.

Considering the objectives outlined, I chose the case study methodology. Although included in a qualitative or interpretive approach, the research has been combining different techniques for collecting and analyzing information and combining qualitative and quantitative data. For a greater precision and credibility of the study, a process of triangulation of data was used in an analysis phase.

Data collection was performed through direct observation, participant and naturalist, having also turned to sociometry through the application of sociometric tests.

The analysis of the data resulting from the direct observation was made from the analysis of content, and the analysis of the data referring to sociometry was made from sociometric matrices and from collective and individual sociograms.

The results of the study, point to the fact that the children seek mainly to play and to talk, resulting from these interactions some conflicts; there are gender differences in peer interactions; there are no well-formed subgroups or rejected children in this group of 3 years old; there is no relationship between the institutional course and the level of integration in the group, neither between the children's preferences and the interactions observed.

Keywords: Peer interaction, social organization, acceptance, rejection.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização para a ação educativa.....	3
2.1. Caracterização do meio.....	3
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo.....	3
2.3. Caracterização da equipa educativa.....	6
2.3.1. Da organização educativa.....	6
2.3.2. Da sala de atividades.....	6
2.4. Caracterização do ambiente educativo.....	7
2.4.1. Organização do grupo.....	8
2.4.2. Organização do espaço e materiais.....	8
2.4.2.1. Da organização educativa.....	8
2.4.2.2. Da sala de atividades.....	9
2.4.3. Organização do tempo.....	11
2.4.3.1. Da organização educativa.....	11
2.4.3.2. Da sala de atividades.....	11
2.5. Caracterização das famílias.....	13
2.6. Caracterização das crianças.....	13
3. Análise reflexiva da intervenção em ji.....	16
3.1. Avaliação do grupo de crianças.....	16
3.2. Planificação.....	16
3.2.1. Intenções para a ação.....	16
3.2.1.1. Com as crianças.....	16
3.2.1.2. Com as famílias.....	21
3.2.1.3. Com a equipa.....	23
3.2.2. Processo de intervenção da PPS em JI.....	24
3.2.2.1. Objetivos.....	24
3.2.2.2. Estratégias (rotinas, espaços, tempo, materiais e grupo).....	24

3.2.2.3.	Avaliação global da concretização das intenções	27
3.2.2.4.	Autoavaliação	28
3.2.2.5.	Avaliação de uma criança.....	30
4.	Investigação em ji	31
4.1.	Problemática emergente e objetivos do estudo	31
4.2.	Revisão da literatura.....	32
4.2.1.	A definição das interações e a interação com os pares	32
4.2.2.	O desenvolvimento das competências socio-emocionais	33
4.2.3.	A complexidade das interações entre pares	34
4.2.4.	Fatores que podem influenciar as interações entre pares.....	36
4.3.	Roteiro metodológico e ético	38
4.4.	Apresentação e discussão dos dados.....	42
4.5.	Principais conclusões do estudo.....	45
5.	Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto	47
6.	Considerações finais	52
	Referências	54
	Anexos	59
	Anexo A. Organograma da instituição	60
	Anexo B. Entrevista à educadora cooperante	61
	Anexo C. Organização do espaço	65
	Anexo D. Dia-tipo do grupo de crianças da sala 2	66
	Anexo E. Portefólio da prática	67
	Anexo F. Apresentação às famílias e à comunidade escolar	68
	Anexo G. Pedido para as folhas do outono	69
	Anexo H. Pedido para os frutos do outono	70
	Anexo I. Pedido para a elaboração de marionetas de vara	71
	Anexo J. Documento de despedida aos pais e à comunidade escolar	72
	Anexo K. Pedido de consentimento informado para a realização do portefólio da criança	73

Anexo L. Recolha de dados para as matrizes sociométricas	74
Anexo M. Reunião das Notas de Campo relativas ao tema da investigação.....	79
Anexo N. Reunião dos Protocolos de Observação	92
Anexo O. Matriz sociométrica da aceitação	116
Anexo P. Matriz sociométrica da rejeição	117
Anexo Q. Sociograma da aceitação.....	118
Anexo R. Sociograma da rejeição.....	119
Anexo S. Sociograma individual da M. e do JP.....	120
Anexo T. Roteiro ético	121
Anexo U. Análise Categorical das notas de campo	127
Anexo V. Análise Categorical das observações naturalistas/ protocolos de observação	155
Anexo W. Tabela geral relativa à análise dos fatores que motivam as interações (notas de campo e observações naturalistas).....	215
Anexo X. Tabela geral relativa à análise da influência do género nas interações (notas de campo e observações naturalistas).....	217

LISTA DE ABREVIATURAS

IS	Índice Sociométrico
JI	Jardim de Infância
NC	Notas de campo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PE	Projeto Educativo
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
RD	Reflexões diárias

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), no decorrer do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. A PPS II foi realizada no contexto de Jardim de Infância (JI) com um grupo de crianças de 3 anos durante cerca de 4 meses. Neste relatório de estágio, tenho como objetivo ilustrar o processo de “construção de um modelo pessoal de intervenção educativa refletido, fundamentado e eticamente situado” (Documento orientador da PPS II – JI).

Para o efeito, serão apresentadas as minhas intenções (tendo em conta a caracterização para a ação educativa) e o processo vivido ao longo da PPS II, mostrando evidências da consolidação de competências e conhecimentos para a intervenção educativa, bem como evidências da participação dos vários atores da ação educativa. Procurei ainda neste documento, apresentar uma capacidade de reflexão e avaliação do processo de intervenção em JI, bem como revelar uma atitude investigativa perante as interações entre pares que são estabelecidas.

Desde o primeiro contacto com o grupo, que foram notórias algumas interações com alguma complexidade, tratando-se de um grupo de crianças que estava a frequentar pela primeira vez o contexto de Jardim de Infância e, por esse motivo, estava a passar por um processo de adaptação à nova resposta educativa. Tendo em conta estas variáveis, considerei pertinente realizar um estudo focado nas interações entre pares, procurando identificar e compreender os fatores que motivavam as interações entre pares, compreender a organização do grupo em termos sociais e as situações/fatores que influenciavam essa organização. Procurei ainda perceber que relação existia entre as representações das crianças e as interações e relações estabelecidas com os pares.

Tendo em conta os objetivos delineados, optei pela metodologia de estudo de caso, inscrita numa abordagem de natureza qualitativa ou interpretativa. Ainda assim, a investigação passou pela combinação de diferentes técnicas de recolha e análise de informação e pela combinação de dados qualitativos e quantitativos. Para uma maior precisão e credibilidade do estudo, recorreu-se a processos de triangulação de dados.

A recolha de dados foi realizada através de observação direta, participante e naturalista, e através da área da sociometria com a aplicação de testes sociométricos. A análise dos dados resultantes da observação direta foi feita a partir da análise de conteúdo e a análise dos dados referentes à sociometria foi feita a partir de matrizes sociométricas e de sociogramas coletivos e individuais.

O relatório está organizado da seguinte forma: 1) Caracterização para a ação educativa em que é realizada a caracterização de vários fatores que influenciam a prática pedagógica do profissional de educação; 2) Análise reflexiva da intervenção em JI, em que avalio o grupo de crianças e, a partir daí, defino as minhas intenções e objetivos para a ação, explicitando, posteriormente, o processo de intervenção da PPS em JI e a avaliação que faço do processo, bem como a minha autoavaliação e a avaliação de uma criança; 3) Investigação em JI, em que apresento o estudo realizado, partindo de um enquadramento teórico e explico o roteiro ético e metodológico seguido, bem como apresento os dados recolhidos, analiso-os e discuto as principais conclusões da investigação; 4) Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto, em que analiso ambos os processos da PPS e dou conta da construção da identidade profissional daí resultante; e 5) Considerações finais em que faço uma reflexão acerca do processo vivenciado na PPS II e acerca da investigação realizada.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

Considerando que o meio é constituído por diversos sistemas e que, para Silva (2016), a criança, no seu processo de desenvolvimento, interage com os vários sistemas, torna-se evidente que importa que o educador analise e reflita sobre esses vários contextos em que a criança está inserida, de modo a conseguir adequar a sua prática pedagógica, tendo em vista o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Segundo Bronfenbrenner (1981) citado por Cardona (1992), “o quadro educativo é consequência de um conjunto de forças e de sistemas que não podem ser entendidos isoladamente... [é necessário] considerar a relação entre as características [da criança] e do meio que [a] rodeia...” (p.9).

Vasconcelos (2009) acrescenta que “as crianças não são seres isolados, estão inseridas em contextos humanos, sociais, culturais e históricos” (p.53).

Assim, neste ponto, tenciono analisar os vários aspetos relacionados com as crianças e que têm influência na ação educativa, de modo a adequar a minha própria prática pedagógica para com este grupo e com cada criança na sua singularidade.

2.1. Caracterização do meio

A instituição situa-se num meio urbano com cerca de 70 000 habitantes e, segundo o *Site* institucional, encontra-se num dos pontos de convergência dos principais acessos à cidade, pelo que se considera uma zona de fácil acesso de transportes próprios ou públicos. De acordo com o Projeto Educativo da instituição (PE), esta realidade urbana é caracterizada pela “agitação, dispersão, stress, insegurança, falta de tempo, falta de comunicação e de relação, novas conceções de família e de vida” e existe uma consequente alteração de valores. Segundo o mesmo documento, a sociedade encontra-se em rápidas alterações, o que representa um desafio à educação cada vez maior.

No meio envolvente, existem equipamentos que podem ser aproveitados pela instituição, entre os quais uma biblioteca, piscinas e várias áreas verdes. Importa referir, porém, que está definido no regulamento interno da organização educativa que só os grupos em que todas as crianças já têm idade igual ou superior a 3 anos podem explorar o meio envolvente da instituição.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

A organização educativa é uma Instituição Particular de Solidariedade Social com duas valências - creche e JI - e é regida por um acordo bilateral entre o Ministério do Trabalho e da Segurança Social e o Ministério da Educação, respetivamente,

conforme o previsto na Lei n.º 5/97 no caso da segunda valência. Como tal, a instituição oferece, como resposta social, a educação dos 0 aos 6 anos, bem como atividades extracurriculares diversificadas, entre as quais, ballet, ginástica, yoga e inglês. Neste momento, a creche apresenta capacidade para acolher cinquenta e sete crianças e o JI tem capacidade para cento e sessenta e seis crianças.

No PE da organização educativa está explícito que este se baseia nos conhecimentos provenientes das Ciências da Educação e nos princípios para uma qualidade elevada definida por Katz (1998): 1) a necessidade de criação de espaços e materiais adequados para uma ação educativa de qualidade e de boas condições de trabalho para os agentes educativos; 2) o desenvolvimento de sentimentos de bem-estar na criança e nas famílias, através do seu acolhimento e da sua participação ativa; 3) o desenvolvimento de hábitos de cooperação entre os vários agentes educativos; e 4) a inclusão do contributo da sociedade.

Para a instituição, segundo o que está definido no PE, os princípios fundamentais da educação de infância, passam por assumir que as crianças: 1) constroem o seu conhecimento acerca do mundo no decorrer das suas experiências e no âmbito do meio em que se inserem e, dessa forma, vão conhecendo os seus interesses e motivações; 2) aprendem, envolvendo-se ativamente em situações de jogo; 3) dão sentido a experiências sensoriomotoras e com elas constroem atributos e relações; 4) aprendem de forma mais significativa quando têm um nível de envolvimento elevado e quando as experiências são relevantes e têm sentido; 5) têm desenvolvimento e aprendizagem quando se relacionam com adultos interessados e interessantes e quando estão lado a lado com as famílias e a comunidade envolvente; 6) aprendem quando o meio ambiente é flexível; 7) desenvolvem-se e aprendem a partir da diversidade de experiências de cada criança.

Desta forma, os princípios que orientam a ação dos agentes educativos são os seguintes: 1) educar para a dimensão humana da relação entre as pessoas; 2) incentivar a criação de hábitos de partilha do ter e do saber; 3) educar para o sentido de justiça e da fraternidade; 4) educar para a criatividade; 5) educar para a liderança; 6) educar para o espírito científico; 7) educar para o gosto pela beleza enquanto fator de equilíbrio e harmonia; 8) educar para a circulação de informação; 9) incentivar a criação de hábitos saudáveis de alimentação, saúde e higiene; 10) incentivar a criação de atitudes de abertura e hábitos de diálogo com outras culturas; 11) educar para a cidadania; e 12) educar para a escola inclusiva.

Nesta instituição, os agentes educativos devem passar por um constante processo de experiência-reflexão-avaliação, de modo a melhorar a sua prática (PE). Neste sentido, são avaliadas todas as atividades, planos e projetos quando estes

terminam e no final de cada trimestre e de cada ano letivo. Na avaliação do final das atividades, planos ou projetos e no final de cada trimestre estão envolvidos os serviços de apoio e as equipas educativas e, no final do ano letivo, estão também envolvidas as famílias que avaliam todo o processo de ação educativa institucional.

Também no final do ano letivo são avaliados os elementos das várias equipas educativas da instituição, baseando-se no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário e no Perfil de Competências dos Ajudantes de Ação Educativa.

Segundo o que consta no PE, participaram na elaboração deste documento a direção e os educadores e auxiliares.

A organização educativa não segue nenhum modelo pedagógico específico, deixando-o bem claro no PE. No entanto, no Projeto Curricular de Grupo (PCG) são enunciados os vários modelos pedagógicos e a metodologia pelos quais se orientam para a ação. Assim, segundo esse documento, os profissionais desta instituição, baseiam as suas práticas pedagógicas em princípios de três modelos pedagógicos: *HighScope*, *Reggio Emilia* e Movimento Escola Moderna. Refere-se ainda a utilização de uma metodologia de trabalho: a Metodologia de Trabalho de Projeto. São evidentes alguns aspetos físicos do espaço e algumas rotinas, práticas e instrumentos que evidenciam a utilização dos vários modelos enunciados: é visível, por exemplo, a organização das salas que é feita tendo em vista potenciar o maior número possível de oportunidades para que a criança aprenda pela sua própria ação (Hohmann & Weikart, 1997) que nos conduz para o modelo pedagógico *HighScope*; é *observável* a existência de uma praça central em forma de quadrado em que se celebram os principais momentos da instituição, o que remete para o modelo *Reggio Emilia*, bem como o incentivo que dão às crianças, durante a prática, para se expressarem através de mais de uma forma e a preocupação que existe em registar e documentar o que as crianças dizem; e é notória a aplicação de alguns instrumentos nas salas de atividades como a identificação das áreas e a definição de limites máximos de crianças, o mapa de presenças, o mapa de atividades, entre outros, o que remete para o Movimento Escola Moderna. Não representando um modelo pedagógico, verifica-se a utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto, pelas partilhas, exposições e registos que todas as equipas vão fazendo ao longo do ano. Note-se que este é o principal modo de trabalho das equipas educativas das salas ao longo do ano letivo.

Os recursos humanos da presente instituição, encontram-se organizados interna e hierarquicamente da seguinte forma: Direção e Orientação Pedagógica, constituídas por três pessoas e, logo a seguir, Serviços Especializados (Psicologia, TIC e Manutenção, e Professores de apoio: música, dança criativa e inglês), Serviços de Apoio

(Recepção e Secretaria, Cozinha e Refeitório, Higiene e Limpeza e Serviços Gerais), Creche e JI. Veja-se o organograma em que se indica a organização interna e hierárquica dos recursos humanos da organização educativa no Anexo A.

2.3. Caracterização da equipa educativa

2.3.1. Da organização educativa

A equipa educativa é constituída, segundo o PE, por doze educadoras de infância, dezoito auxiliares de ação educativa, uma psicóloga e dezassete funcionários em serviços de apoio – recepção, cozinha, refeitório, limpeza e secretaria, sendo que um dos funcionários se encontra em regime de voluntariado. De acordo com o mesmo documento, a equipa de educadoras de infância encontra-se numa faixa etária jovem e caracteriza-se por ser aberta à inovação e também pelo entusiasmo, espírito crítico e envolvimento em ações de formação contínua.

2.3.2. Da sala de atividades

A equipa educativa da sala é constituída por uma educadora de infância e por uma assistente operacional, sendo que a educadora exerce a profissão há vinte anos e a assistente operacional há aproximadamente vinte e dois anos. Ambas as profissionais iniciaram a sua atividade laboral nesta organização educativa, pelo que os anos que têm de serviço, correspondem aos anos de casa.

Segundo a entrevista à educadora (Anexo B), esta iniciou a sua formação com um bacharelato em Educação de Infância com a duração de três anos e, no seu último ano, a lei de formação dos educadores de infância foi alterada e passou a ser exigido o grau de licenciatura. A instituição de formação da educadora cooperante permitiu que os alunos de último ano frequentassem o curso durante mais um ano em regime pós-laboral e, por isso, a educadora alcançou o grau de licenciada. Em 2014 fez uma Pós-Graduação em Ciências do Bebê e da Família, o que a profissional considera uma mais valia por a ter feito refletir acerca da sua prática profissional e, ao longo dos anos de profissão, frequentou e continua a frequentar algumas ações de formação que considera relevantes para a prática.

Quando terminou o curso, a educadora identificava como principal dificuldade a organização da sala. Neste momento, a sua maior dificuldade centra-se na adaptação ao JI novamente, uma vez que dezassete dos vinte anos de trabalho foram exercidos em contexto de creche; e também as reuniões de pais, dada a necessidade de exposição ao público (Anexo B).

Durante os dezassete anos que a educadora exerceu no contexto de creche, valorizou bastante aspetos relacionados com a relação com a criança e a satisfação das suas necessidades básicas, garantindo que reúnem as condições necessárias para acontecer “desenvolvimento e aprendizagens que se convertem em finalidades educativas” (Anexo B), o que continua a prevalecer no contexto de JI, contexto a que regressou este ano e, confessa na sua entrevista, “está a ser desafiante...e difícil”.

Conforme o Anexo B, a educadora cooperante iniciou o seu percurso nesta organização educativa ainda no papel de estagiária e tem ficado desde então, inclusive já fez parte das Educadoras Pedagógicas (coordenação pedagógica).

A profissional de educação, segundo o que afirma no decorrer da sua entrevista, acredita que é necessário o trabalho em equipa para esta profissão e que esta é, sobretudo, um desafio constante que requer atenção individualizada, reflexão, equilíbrio e perseverança (Anexo B). De acordo com o PCG, existe uma partilha constante entre a educadora cooperante e a assistente operacional, acerca do que se passa no grupo e das intenções para a ação, o que promove “um ambiente saudável, harmonioso e consistente”, sendo fundamental, segundo o documento, que esta partilha seja feita frequentemente. Para Roldão (2007), este trabalho colaborativo assume especial relevância, visto que pode levar “à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente” (p.26).

Neste sentido, verifico, realmente, nas minhas observações diárias, uma grande cumplicidade entre os dois elementos da equipa pedagógica da sala, existindo espaço para diálogo e cooperação, pelo que considero esta relação, uma relação informal, colaborativa e aberta.

2.4. Caracterização do ambiente educativo

Como refere Zabalza (1998), a organização do ambiente educativo possui um papel determinante, funcionando como “uma estrutura de oportunidades” para a criança. Nesse sentido, a organização do ambiente educativo é fundamental para promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo, por isso, essencial proporcionar um ambiente rico e estimulante em termos de materiais e proporcionar uma organização espacial e temporal bem definidas que possibilite que a criança se consiga orientar temporal e espacialmente na rotina e no espaço, respetivamente (Cardona, 1992). Segundo a mesma autora, “quanto mais definida e explicitada for a organização espaço-temporal da sala, maiores serão as possibilidades de desenvolver um tipo de trabalho verdadeiramente centrado nas iniciativas e nos interesses das crianças” (p.10), pelo que

se torna evidente que a organização do ambiente educativo deve ser mutável no tempo, em função das suas necessidades e dos seus interesses.

2.4.1. Organização do grupo

De acordo com o PCG, é importante que se criem oportunidades para que as crianças estejam em pequenos grupos, mas também para que possam estar em grande grupo.

Segundo o documento, é fundamental que existam os momentos de pequeno grupo para que sejam promovidas as interações criança-criança e as interações criança-adulto, uma vez que o educador estará mais disponível. Com esta organização, pretende-se, considerando o PCG, que a criança se sinta escutada, valorizada e inserida num ambiente seguro, o que facilitará a sua inclusão no grupo.

Os momentos em grande grupo, ainda que ainda sejam um desafio para algumas crianças do grupo em causa, assumem especial relevância no sentido em que “é através deles que as crianças têm a oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas comuns, alargando as oportunidades de aprendizagem cooperada” (PCG).

2.4.2. Organização do espaço e materiais

2.4.2.1. Da organização educativa

A organização educativa, tem uma construção em quadrado, o que possibilita a existência de uma praça central em que se realizam os grandes momentos da vida da instituição (PE) e em que as crianças podem brincar em dias que o estado do tempo o justifique. Na praça estão dispostos diversos materiais como, por exemplo, um triângulo de espelhos que remonta, tal como a praça, para o modelo pedagógico *Reggio Emilia*, livros, puzzles de madeira, disfarces e áreas para a exposição de trabalhos das várias salas, sobretudo para as divulgações dos projetos realizados segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto.

A instituição tem dois pisos, sendo que o piso inferior é destinado à praça já referida, a algumas salas da creche, ao refeitório, a espaços dos funcionários, a instalações sanitárias, à secretaria, aos gabinetes de psicologia e à direção. Nesse mesmo piso, existem armários reservados a cada sala, onde os pais deverão guardar os pertences das crianças antes de as deixar nas respetivas salas.

No piso superior ainda existem algumas salas destinadas à vertente da creche, as salas para a vertente de JI, uma sala destinada a momentos mais calmos, uma biblioteca, uma lavandaria e alguns pontos de instalações sanitárias. Existem ainda

duas salas polivalentes que são utilizadas para as atividades de música e dança e, ainda, para a rotina de repouso das crianças da creche.

Quanto ao espaço exterior, de acordo com o PE, existem dois jardins com equipamentos diversos. Um dos jardins é caracterizado pelos espaços verdes e tem grandes árvores e materiais que potenciam o desenvolvimento motor das crianças. Através dos espaços verdes, de acordo com Portugal (2012), as crianças encontram desafios naturais, realizando descobertas sempre novas e variadas, acedendo física e sensorialmente ao conhecimento sobre o mundo e sobre si próprias. O outro jardim é mais direcionado para as crianças de creche e para as crianças mais pequenas do JI (salas dos 3 anos) e inclui materiais como escorregas, carrinhos, bonecos, troncos, mesas e cadeiras, que possibilitam que a criança tenha diversas possibilidades de ação, isto é, diversas *affordances* (Gibson, citado por Cordovil, Barreiros & Araújo, 2007), o que permitirá que desenvolva diversas capacidades motoras.

2.4.2.2. Da sala de atividades

Para Zabalza (1998), “o ambiente [educativo] é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (p.239).

Considerando a utilização do modelo pedagógico *HighScope*, é objetivo da equipa levar as crianças a fazerem uma aprendizagem ativa. Nesse sentido, é necessário para as crianças que existam espaços planeados e equipados de forma a promover essa aprendizagem e a torná-la efetiva. (Hohmann & Weikart, 2009).

Segundo o PCG, é importante que, em conjunto com a assistente operacional, exista uma reflexão constante acerca da organização do espaço, de modo a que este se adapte às necessidades e à evolução do grupo, uma vez que esta afeta tudo aquilo que a criança faz (Hohmann, Banet & Weikart, 1979). É essencial, para a equipa da sala, segundo o mesmo documento, que as crianças compreendam de que forma o espaço está organizado e como pode ser utilizado e, também, que participem nessa organização.

A sala de atividades é um espaço amplo, grande e com muita luz natural, que se encontra dividido por áreas e que tem um espaço para a higiene das crianças, da equipa educativa e dos materiais. Segundo Hohmann, et al (1979), é importante que existam áreas de trabalho bem definidas, na medida em que “(...) estas áreas ajudam as crianças a ver quais as opções possíveis, pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e oportunidades de trabalho” (p. 51).

Atualmente, destacam-se na sala as seguintes áreas: banheira sensorial, mesa de luz, aberta recentemente, pintura, escrita, biblioteca, faz-de-conta, jogos de mesa, jogos de chão, modelagem, desenho, aquarelas, recorte e colagem, desafio e área do eu. Veja-se a imagem que ilustra a organização do espaço no Anexo C.

Na organização da sala, destacam-se, desta forma, espaços em que a criança pode brincar, explorar e interagir e também espaços que podem, ou não, ser reservados a atividades mais fixas e dirigidas. É de destacar a área do eu, a biblioteca e a cama do faz-de-conta que representam também elementos de conforto em que a criança se pode refugiar quando sente necessidade.

Para a equipa da sala, segundo o PCG, esta organização da sala leva a que as crianças tenham à disposição várias propostas que as levem a ter várias experiências e oportunidades ricas.

No que respeita a materiais, importa realçar, em primeiro lugar, que todos eles estão ao alcance das crianças e que os materiais considerados mais perigosos estão guardados num armário a altura suficiente para as crianças não os alcançarem. Esta organização permite à criança ser autónoma nas suas escolhas e decisões, sendo este um dos princípios do modelo pedagógico *HighScope*.

Os materiais e brinquedos presentes na sala promovem o desenvolvimento linguístico, cognitivo, sensorial e motor da criança e, indissociavelmente, promovem a sua aprendizagem, uma vez que “a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida. Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem” (Silva, 2016, p. 8).

É importante referir que na sala existem materiais naturais, entre os quais, pinhas, ramos, conchas e pedras, o que revela a preocupação da equipa educativa com o contacto com elementos da natureza. Para Dewey (2001, 2002), através do contacto com o mundo natural, a criança faz descobertas e tem múltiplas experiências que a levam a ampliar o conhecimento.

Em conformidade com o PCG, a equipa da sala procura que as áreas tenham materiais diversificados que potenciem o desenvolvimento da criatividade, bem como a aquisição de novas aprendizagens, o que espelha as perspetivas dos modelos pedagógicos que sustentam a ação. Sob o olhar do *ReggioEmilia*, o espaço é definido como um “terceiro educador” (Malaguzzi, s.d, citado por Rinaldi, 2006) e a criança é vista como alguém que tem várias linguagens e, na perspetiva do *HighScope*, o espaço deve estar claramente definido em áreas e repleto de materiais pertinentes que conduzam a uma aprendizagem ativa (Hohman & Weikart, 2011).

2.4.3. Organização do tempo

2.4.3.1. Da organização educativa

De acordo com o *Site* institucional, a organização educativa inicia o seu funcionamento às 8h. Das 8h às 9h, realiza-se o acolhimento das crianças nas salas ou no recreio, conforme as suas idades e o seu grupo e este período é considerado, na valência de jardim-de-infância, um período de Componente de Apoio à Família. O horário pedagógico tem início às 9h e termina às 16h ainda que o período compreendido entre as 12h e as 14h seja também considerado Componente de Apoio à Família. No final do dia, existe um terceiro momento desta componente que compreende o intervalo das 16h às 18h30 e que é acompanhado unicamente pelas assistentes operacionais.

Na valência de jardim-de-infância, o período de almoço tem início às 11h15 para as crianças mais novas e às 12h30 para as crianças mais velhas. O horário definido para o lanche, compreende o intervalo das 15h30 às 16h30.

2.4.3.2. Da sala de atividades

Para Rodrigues e Garms (2007), o estabelecimento de uma sequência básica de atividades, permite que as crianças tenham um conhecimento do seu dia-a-dia, sabendo o que podem esperar do momento que estão a vivenciar e dos que se seguem, diminuindo sentimentos de ansiedade e promovendo sentimentos de segurança (Oliveira- Formosinho, 2013), na medida em que “um contexto de vida que se conhece é, em si mesmo, uma segurança” (Zabalza, 1992, p. 169). Permite-lhes compreender como as situações que vivem diariamente são estruturadas e, por isso, permite-lhes ganhar autonomia, uma vez que, ao terem conhecimento da sequência de acontecimentos do seu dia, não necessitam que o adulto lhes diga o que virá depois (Hohmann et al, 1979).

Segundo Rodrigues e Garms (2007), “a “rotina” é referência necessária para as crianças aprenderem a lidar com o tempo escolar e suas responsabilidades” (p.127). O percurso conhecido permite ainda “transições suaves de um período de atividades para o seguinte” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 226).

De acordo com o PCG, “as vivências temporais semanais e mensais vão permitir que as crianças se vão progressivamente apropriando de referências temporais, dando-lhes consciência do passado, presente e futuro”. Considere-se a seguinte nota de campo (NC):

“O JP. diz-me: ‘Ana, agora vais buscar a surpresa, pois é?’” (NC nº 46 - Noção temporal/ rotinas - Corredores – ida para a sala para o momento de repouso)

Segundo Hohmann e Weikart (2009), o estabelecimento de uma rotina é ainda relevante do ponto de vista do educador, uma vez que o auxilia a organizar o tempo que tem com o seu grupo de modo a conseguir proporcionar aprendizagens significativas.

Contudo, a existência de uma rotina não é sinónimo de rigidez, uma vez que esta terá de ter em conta os interesses e necessidades das crianças, sendo que o que é essencial é que as mudanças realizadas, sejam devidamente explicitadas e negociadas com o grupo (Cardona, 1992).

Post e Hohmann (2011) defendem que “a previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão parecer contraditórias” (p.197), no entanto, “ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança” (p. 197). Nesse sentido, a rotina tem de ser “flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 227).

O grupo de crianças da PPS II faz o acolhimento numa outra sala a partir das 8h até às 9h e, a essa hora, vai para a sua sala com a educadora de infância ou com a assistente operacional. Das 9h às 9h30 é feita a reunião da manhã em que são partilhadas algumas novidades das crianças, interesses, questões ou descobertas que tenham feito no âmbito de projetos em desenvolvimento. É também na reunião que se abordam os dias da semana, o plano do dia e o estado do tempo.

Depois da reunião, o grupo trabalha nas áreas ou tem sessões de expressão musical, expressão motora ou dança criativa e, depois disso, vai para o jardim, para a sala ou para a praça, consoante o estado do tempo e o trabalho a realizar. Mais perto das 11h15 é realizada a higiene para ir para o almoço às 11h30.

Desde essa hora até às 12h15 as crianças almoçam e fazem novamente a higiene para iniciarem a rotina de repouso até, sensivelmente, às 14h.

Quando acordam, as crianças fazem, mais uma vez, a higiene e trabalham nas áreas da sala de atividades até às 15h30.

Das 15h30 às 16h é realizada a hora do conto na sala e, das 16h às 16h30, o grupo vai ao refeitório para a rotina de cuidado do lanche.

Quando as crianças terminam o lanche, a educadora passa a não estar presente, pelo que não se considera horário letivo. O grupo passa a estar apenas com a assistente operacional, considerando-se tempo de Componente de Apoio à Família. Este período compreende o intervalo das 16h30 às 18h30 e é passado no jardim ou na sala, consoante o estado do tempo.

Veja-se a tabela que exemplifica o dia-tipo do grupo, de modo simplificado, no Anexo D.

2.5. Caracterização das famílias

De acordo com o PCG, vinte e três das vinte e cinco famílias, são bi-parentais e todas têm um nível socioeconómico médio. As duas crianças cujos pais estão separados, passam dias com ambos os progenitores, alternando entre um e outro.

Ao longo do ano, as famílias tentam ser, segundo o PCG, pontuais e assíduas. Ainda assim, quando existem atrasos e chegam à sala depois da hora estipulada, tentam não criar muita agitação e não interromper a primeira reunião do dia.

Em conformidade com o mesmo documento, as famílias acompanham com entusiasmo, a vida das crianças na instituição. Vejam-se alguns excertos de NC que evidenciam o acompanhamento da vida escolar das crianças:

“Ela trouxe uns panfletos dos bombeiros sobre o modo de atuação em caso de sismos e de incêndios” (NC nº 36 - sala de atividades – reunião)

“O J. traz um brinquedo que representa o quartel dos bombeiros e traz também um pequeno livro sobre o mesmo tema, mas em alemão, dada a nacionalidade do seu pai” (NC nº 39 - sala de atividades – reunião)

“A Md. trouxe algumas notícias sobre os bombeiros” (NC nº 41 - sala de atividades – reunião)

“A Mrt. traz um cartaz grande com algumas fotografias de uma visita ao quartel que fez. A M. traz um desenho grande de um carro dos bombeiros” (NC nº 44 - sala de atividades – reunião)

2.6. Caracterização das crianças

O grupo de crianças é constituído por vinte e cinco elementos de nacionalidade portuguesa, sendo que treze são do sexo masculino e doze são do sexo feminino. Atualmente, já todas as crianças completaram os três anos, sendo que 12 crianças começam, a partir de janeiro, a fazer os quatro anos: uma faz em janeiro e as restantes 11 a partir do mês de abril.

Oito crianças integraram o grupo este ano, sendo que todas elas vêm de outras instituições. As restantes dezassete crianças já vêm do contexto de creche da mesma instituição com a mesma educadora, pelo que é o seu segundo ano neste centro educativo. O facto de a educadora acompanhar o grupo do contexto de creche para o contexto de JI, segundo o PCG, é um fator que facilitou a adaptação dessas crianças no início do ano letivo. As crianças que integraram o grupo este ano, de acordo com o mesmo documento, passaram por um processo de adaptação conforme o previsto,

sendo que tinham alguma resistência no ato de separação dos pais e, neste momento, já todas ficam na sala com alegria e vontade.

De acordo com o documento citado, trata-se de um grupo de crianças “participativas, comunicativas, curiosas, interessadas, observadoras, pensativas, desafiadoras e alegres, tornando-se assim num grupo desafiante, bastante ativo, agitado, energético, bem disposto, exigente e curioso”. O grupo revela muito interesse na exploração de novos materiais e dedica-se muito tempo à exploração de novos desafios, o que revela, segundo o PCG, que o grupo está a desenvolver gradualmente a capacidade de concentração.

O grupo revela bastante interesse por atividades orientadas e, por isso, é um grupo participativo nas sessões de iniciação musical, de dança criativa e de expressão motora, como se pode verificar pela seguinte NC:

“Crianças como o B., o J.S., a F., o Jq. são muito participativas [na sessão de música] e tentam acompanhar os gestos” (NC nº 3)

As crianças demonstram, conforme o referido no projeto da sala, interesse pelas conversas de grupo, pela audição de histórias, por cantar e pelas atividades que impliquem destreza motora. Além destas sessões dirigidas, o grupo revela muito interesse em atividades ou áreas como o faz-de-conta, os jogos de chão, as aquarelas e a massa de cor. Considerem-se as seguintes NC:

“O grupo mostra muito interesse na área do faz-de-conta, jogos de chão e jogos de mesa” (NC nº 1)

“As crianças escolhem as áreas para onde pretendem ir. Muitas das crianças continuam a manifestar mais interesse pela área do faz-de-conta. No dia de hoje, muitas crianças deram preferência às aquarelas” (NC nº 4)

Na área do faz-de-conta e dos jogos de chão, segundo o PCG, verificam-se jogos simbólicos cada vez mais complexos.

As atividades no âmbito da expressão plástica são igualmente e frequentemente solicitadas pelas crianças. Neste aspeto, verifica-se que as crianças estão mais criativas e existe uma grande parte do grupo que já é capaz de desenhar a figura humana com vários elementos. Veja-se o exemplo:

“Na área da pintura no cavalete, o J.P. pinta uma cara com olhos, nariz, boca e orelhas e conta-me que está a desenhar o pai. Acrescenta que o pai tem barba e, por isso, faz uma forma oval amarela à volta do traço que representa a boca” (NC nº12)

Na escolha das áreas, verifica-se que algumas crianças escolhem frequentemente o mesmo tipo de atividade ou a mesma área, devido aos seus interesses, pelo que os adultos, nestes casos, incentivam a exploração de outras áreas. É ainda do interesse do grupo a frequência do espaço exterior, rotina que é muito frequentemente solicitada. Neste espaço, verifica-se que a brincadeira está a adquirir “um carácter mais social e organizado” (PCG).

Do ponto de vista da autonomia, é um grupo que tem muita iniciativa na realização de tarefas e recados, como se pode verificar pelas seguintes NC:

“A educadora solicita a duas crianças que vão buscar a fruta ao refeitório, pedindo à pessoa responsável nesse local. As crianças voltam com a fruta e a educadora corta-a . . .” (NC nº1)

“Quando terminam a sopa, levantam-se, arrumam o prato e a colher e solicitam o prato principal, sentando-se depois novamente” (NC nº1)

Todas as crianças adormecem sozinhas, no entanto, algumas ainda precisam da presença de um adulto perto delas para esse efeito. Neste momento, já todas as crianças são capazes de dormir sem a chucha, mas ainda existem duas crianças que precisam de fralda na hora do repouso. Oito das crianças ainda precisam de objeto de transição para esta rotina.

Três das crianças do grupo apresentam algumas dificuldades do ponto de vista linguístico e, segundo o PCG, uma delas poderá ser alvo da intervenção adequada de um especialista dessa área.

Do ponto de vista das necessidades do grupo, a educadora cooperante identifica, considerando o PCG, a capacidade de concentração que algumas crianças ainda não têm nos momentos de reunião e a capacidade de escutar a pessoa que fala, seja adulto ou criança. Veja-se o seguinte exemplo:

“Muitas das crianças têm dificuldades em permanecer atentas por um período de tempo demasiado grande, começando a falar com os colegas do lado, brincando com eles ou até mesmo, estabelecendo alguns conflitos” (NC nº 2)

O grupo, por ser o seu primeiro ano de pré-escolar, ainda está a aprender a fazer projetos segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto e ainda se está a adaptar a esta dinâmica. Segundo o PCG, está será, certamente, uma mais valia para as crianças.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

Partindo das caracterizações realizadas no capítulo anterior, apresenta-se, neste ponto, uma breve avaliação do grupo de crianças e as intenções e os objetivos que delineei para a prática com o grupo, com as famílias e com a equipa pedagógica da sala. Segue-se uma explicitação do modo como coloquei em prática as minhas intenções e algumas reflexões críticas sobre todo o processo de intervenção.

3.1. Avaliação do grupo de crianças

O grupo de crianças em questão é, no geral, um grupo muito curioso, atento e alegre, mostrando ser muito recetivo ao que se propõe.

A nível da marcha, todas as crianças a têm adquirida, no entanto, por se tratar de crianças ainda de três anos, ainda estão a aperfeiçoar competências como o saltar só com um apoio, saltar a pés juntos, correr entre obstáculos, entre outros. Quanto à motricidade fina, as crianças ainda estão a adquirir a competência de agarrar, recorrendo à pinça e ainda estão a desenvolver a competência de encaixe.

Do ponto de vista da comunicação, as crianças já recorrem maioritariamente à linguagem verbal, existindo, porém, situações em que as crianças apenas fazem uso da linguagem não verbal. As crianças estão, progressivamente, a dominar a comunicação enquanto emissores e recetores.

Nas interações com os pares, foi possível observar que todas as crianças já são capazes de estabelecer algumas brincadeiras mais complexas e algumas já mostram preferências por alguns pares específicos no decorrer das várias brincadeiras, atividades ou tarefas.

Trata-se de um grupo que mostra já bastante autonomia na resolução de problemas como, por exemplo, procurar a respetiva cama, calçar e descalçar os sapatos, fazer a higiene, ir buscar os materiais para a realização de uma produção plástica, alimentar-se e fazer recados.

3.2. Planificação

3.2.1. Intenções para a ação

3.2.1.1. Com as crianças

Quando dei início à PPS II, procurei, em primeiro lugar, compreender as intenções da equipa pedagógica da sala para com as crianças e, a partir daí, dar continuidade a esse trabalho, articulando e adaptando as minhas intenções pedagógicas às suas com o intuito de respeitar o trabalho desenvolvido até então e de respeitar as duas profissionais.

Posteriormente, antes da intervenção por si só, tive como principal intenção, criar uma relação afetiva próxima com cada uma das crianças do grupo, uma vez que essa relação é, a meu ver, fundamental na mediação de novas aprendizagens. Vejam-se os seguintes exemplos de excertos de Notas de Campo e de Reflexões Diárias (RD):

“Durante a sessão de dança criativa, aproveito os momentos mais livres e tento brincar com cada criança, de forma a aproximar-me e a estabelecer uma boa relação com todo o grupo” (NC nº 8)

“Ao fim de três semanas completas de estágio, dou-me conta de que já tenho uma boa relação estabelecida com a grande parte das crianças e com algumas famílias, o que é, na minha opinião, o primeiro objetivo fundamental a atingir” (RD nº 10)

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), a relação próxima entre a criança e o educador é um “elemento definidor da profissionalidade específica das educadoras de infância” (p.45) e é através dela que a criança pode inserir-se em processos de exploração e descoberta, considerando o educador como uma “âncora”, permitindo-lhe sentir-se tranquila, orientada e cuidada. Desta forma, a criança terá níveis elevados de bem-estar físico e emocional, o que é essencial, pois, de acordo com Silva et al. (2016), é importante “a criação de um ambiente securizante em que cada criança se . . . [sinta] bem e em que . . . [saiba] que é escutada e valorizada” (p.24)

O estabelecimento dessa relação não foi conseguido de igual forma com todas as crianças, tendo em consideração os temperamentos de cada uma e os seus ritmos próprios. Posso dizer que, sensivelmente a meio da PPS II, foi apenas quando consegui chegar até todas as crianças nesse sentido.

Sendo evidente que o nível de aproximação não tenha sido igual com todas as crianças, é de salientar que, de uma forma ou de outra, consegui que todas elas confiassem em mim e me encarassem como uma figura responsiva e capaz de satisfazer as suas necessidades básicas, procurando-me sempre que necessitavam. Vejam-se alguns excertos de NC que o evidenciam:

“A Cç. está com uma cara infeliz no seu lugar a olhar para mim sem interagir com ninguém. Pergunto-lhe o que se passa e ela diz algo baixinho. Pergunto de novo e oiço algo relacionado com a mãe. Com sei que ela esta semana não anda muito bem, pergunto-lhe se ela quer vir para ao pé de mim, ela diz que sim e dou-lhe algum colo e afeto” (NC nº46 - Relação/ segurança afetiva e bem-estar emocional)

“A mãe do JS. entrega-mo porque ele está a chorar, uma vez que não quer deixar a mãe. Fico com ele durante algum tempo e depois incentivo-o a ir brincar para uma das áreas, tentando encontrar um equilíbrio entre a segurança afetiva e a autonomia. A certa altura, ele acalma-se e vai brincar” (NC nº 57 - Relação com as famílias e Relação com o adulto)

A partir daqui as minhas principais intenções para a ação passaram pelas várias áreas e domínios de conteúdo definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Área de Formação Pessoal e Social; Domínio da Educação Física; Domínio da Educação Artística; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Matemática; Área do Conhecimento do Mundo), bem como pelos princípios e fundamentos aí definidos.

Neste sentido, procurei potenciar o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança em cada uma das várias áreas, encarando estas duas vertentes como aspetos indissociáveis. Importa referir que procurei encarar a criança como “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva et al., 2016), pelo que seria necessário encontrar estratégias diferenciadas e significativas para o trabalho com cada uma.

Procurei, ao longo deste processo, incentivar a criança a ser um sujeito ativo no seu processo educativo, encarando-a como um ser competente e com potencial. Foi minha intenção partir das experiências, interesses, necessidades e vontades das crianças, dando-lhes consecutivas oportunidades de participação no planeamento das tarefas e atividades a realizar. Vejam-se os seguintes excertos de algumas notas de campo:

“A educadora conta-me que tem a segunda história d’O Cuquedo, caso eu queira contar essa história na próxima vez que realizar a hora do conto. Pergunto ao grupo se assim o pretende, ao que ele responde que sim, pelo que foi o que ficou combinado entre mim e o grupo” (NC nº 11)

“Quando lhe pergunto a área para onde quer ir, diz que quer as aguarelas, como acontece com alguma frequência. Digo-lhe que ainda não realizou a colagem e pergunto se não a quer realizar hoje. Ela responde que não. Converso com ela um pouco, mas continuo a não conseguir convencê-la. Então, negoceio com ela. Proponho: ‘então fazes as aguarelas agora e mais daqui a bocadinho vens fazer a colagem, pode ser?’. A Bt. diz que sim” (NC nº 22 – sala de atividades – áreas)

“Na reunião pergunto o que pretendem fazer na sessão de educação física de amanhã. De início, não dizem nada. Recordo o que fizemos na última sessão para os estimular . . .” (NC nº 29 – sala de atividades – reunião)

De acordo com Silva et al. (2016), a criança tem “o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito” e tem também o direito de exercer “um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (p.16).

No sentido de levar a criança a ter um papel ativo na avaliação do currículo, tive como intenção proceder à avaliação por portefólio, sendo que o realizei, considerando o que é solicitado na PPS, juntamente apenas com uma criança. A avaliação por portefólio considera-se como uma prática alternativa de avaliação que inclui um conjunto de registos da criança (Marchão & Fitas, 2014). Nessa avaliação, espera-se que a criança assuma um papel ativo, sendo, por isso, uma avaliação partilhada com a criança, seleccionando registos e expressando as suas opiniões. Na avaliação em educação de infância pretende-se, segundo Silva (2016), comparar cada criança consigo própria, de modo a “situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (p. 15), não envolvendo, por isso, a classificação da aprendizagem nem um juízo de valor sobre a sua personalidade. Esta avaliação, centra-se, portanto, na descrição da aprendizagem da criança com o intuito de valorizar as suas estratégias de aprendizagem bem como a evolução realizada ao longo do tempo (Silva, 2016).

Envolver a criança no processo de avaliação, constitui uma estratégia de aprendizagem, de modo a que a criança possa tomar “consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades” (Silva, 2016, p.16).

Veja-se o portefólio da criança no Anexo C do Anexo E, assunto que voltará a ser discutido mais à frente.

O papel ativo da criança no planeamento do currículo foi algo novo para os elementos do grupo, uma vez que estavam a frequentar pela primeira vez o pré-escolar e não tinham essa forma de trabalho do ano letivo anterior no contexto de creche. Tendo em consideração este aspeto, considerei necessário ir trabalhando-o de modo progressivo, recorrendo também a algumas estratégias, atividades e tarefas propostas por mim, para que as crianças conseguissem ter várias representações em relação às várias áreas para que pudessem, gradualmente, adquirir a capacidade de escolha.

De acordo com Lino (2014), esta oportunidade de escolha representa um meio fundamental para a aquisição e desenvolvimento de algumas competências cognitivas e sociais. A escolha permite a modificação de tipos iniciais de pensamento, através da construção de relações lógico-matemáticas de semelhança e de diferença, bem como o desenvolvimento da "autonomia intelectual e moral, [ajudando] as crianças a tornarem-se capazes de tomar decisões mais corretas e sábias" (p.140). A oportunidade de escolha permite ainda que as crianças estabeleçam uma relação entre o que escolheram e a sua consequência e que desenvolvam o sentido de responsabilidade. Com estas oportunidades, a criança é escutada, o que representa um dos seus direitos e se traduz num educador responsivo que integra no currículo os interesses da criança. Desta forma, a criança é levada a participar, partilhando o "controlo sobre o desenvolvimento de iniciativas e decisões e recursos" que a afeta (Tomás, 2007, p. 48).

A participação da criança permite que se torne protagonista do seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem, usufruindo de um direito, sendo, de acordo com Tomás (2007), fundamental que o educador assegure e promova esse direito, tornando-o efetivo.

Uma outra intenção que tive ao longo desta vivência foi a de incluir todas as crianças em tudo o que fiz, promovendo uma igualdade de oportunidades, por ser algo a que têm direito e para que se pudessem sentir acolhidas e respeitadas (Silva et al., 2016).

Por último, considerei fundamental, ao longo do meu processo de intervenção, incluir nas minhas planificações diversas áreas do saber, uma vez que a criança aprende e desenvolve-se de forma holística (Silva et al., 2016). Neste sentido, procurei promover o desenvolvimento global e harmonioso da criança.

Tendo em conta estes fundamentos e princípios definidos nas OCEPE, procurei a construção de um currículo negociado entre as crianças e a equipa da sala (na qual me incluo), tendo em vista o desenvolvimento e aprendizagem nas várias áreas.

De forma específica em relação à Área de Formação Pessoal e Social, por considerar que esta é uma área transversal a todas as outras e que é a base da vida em sociedade, tive como intenção levar a criança a desenvolver algumas competências sociais, como o sentido de responsabilidade e de autonomia, o respeito pelo próximo e o sentido de cooperação. Foi minha intenção ainda levar as crianças a estabelecerem mais interações sociais entre pares e com o adulto, de modo a construírem ativamente as suas aprendizagens, a aumentarem a experiência social e a desenvolverem competências (Arezes & Colaço, 2014).

Por último, através das notas de campo, reflexões diárias e semanais, procurei colocar em prática o processo de Observação/ Registo – Planeamento - Avaliação/ Reflexão, de modo a poder adequar a minha prática numa perspetiva de evolução do ponto de vista da adequação das propostas às crianças e aos seus interesses e necessidades e do ponto de vista do meu desenvolvimento profissional, uma vez que o profissional que reflete é aquele que procura o equilíbrio entre a ação e o pensamento (Oliveira e Serrazina, 2002) e, na minha opinião, vai tornando melhor a sua prática. Vejam-se alguns exemplos de algumas RD:

“senti dificuldade em memorizar para que área ia cada criança. . . Desta forma, penso que será pertinente encontrar uma estratégia que me permita deixar estas escolhas registadas para me auxiliar na gestão do grupo . . .” (RD nº 5)

RD nº 26 no Anexo E

3.2.1.2. Com as famílias

Como afirma Serra (2004), a educação pré-escolar, “apesar de constituir a primeira etapa da educação básica, continua a ser complementar de ação educativa da família, pelo que, com ela deve manter um diálogo permanente que se pode revestir de várias formas e níveis” (p.71). Formosinho e Costa (2001) defendem a ideia de que a cumplicidade entre escola-família “permite um cruzamento de olhares (os das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as marcas dos actos educativos” (p. 36).

Assim, tive como uma das intenções ao longo da PPS II, manter as famílias envolvidas na vida educativa das suas crianças, estabelecendo algumas conversas informais sobre que se passa do ponto de vista pedagógico e do ponto de vista das conquistas e novidades do dia-a-dia. Veja-se o seguinte exemplo de NC:

“A mãe conta-me que foram ao teatro, o que viram e mostra-me algumas fotografias no telemóvel. Aproveito para falar com ela sobre aspetos do quotidiano da Md” (NC nº 14 – corredor – entrega da criança)

Deste modo, as famílias poderiam construir perceções e expectativas positivas acerca da minha intervenção no ambiente educativo, compreendendo que tinham, quer elas, quer as crianças, um lugar central (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) e, assim, entenderem-me como uma figura responsiva, uma das minhas principais intenções. Considerem-se os seguintes excertos de notas de campo que mostram como esta intenção foi conseguida:

“A mãe da Cç. entrega-me a criança e conversa comigo no sentido de me deixar alguns recados sobre ela” (NC nº 56)

“O pai do E. fala comigo no sentido de deixar alguns recados sobre o filho. Indica-me a medicação e os cuidados que devemos ter com ele hoje e nos próximos dias” (NC nº 59)

Sendo assim, este processo é, para as mesmas autoras, um processo circular centrado no bem-estar das crianças e dos pais, sendo estes dois, interdependentes.

Através das várias conversas informais, tive também como intenção compreender alguns aspetos da vida de cada família, tomando conhecimento sobre as características da criança no contexto de casa, de modo a poder adequar a minha prática a cada criança no contexto da escola de modo a contribuir mais eficazmente para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, os pais tenderiam a encarar-me como uma futura profissional que colabora com eles na procura da qualidade dos serviços às suas crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Como primeiro passo para o alcance das minhas intenções com a família, elaborei um documento para colocar à porta da sala em que me apresentei (Anexo F),

informando quem eu sou, o motivo pelo qual estou na sala, qual a duração do meu estágio e quais os meus objetivos enquanto estagiária, tendo como um dos principais o contacto e a colaboração com as famílias. Além disso, mostrei-me disponível para conversar sempre que necessário.

Quando dei início à intervenção propriamente dita, tive como intuito não só informar as famílias sobre o que se ia passando, mas também fazê-las participar de modo mais ativo, solicitando alguns materiais ou produções através de alguns comunicados colocados à porta da sala (Anexos G e H) ou pedidos entregues em mão (Anexo I) para que os pudéssemos incluir na nossa rotina e nas nossas atividades. Esses materiais ou produções foram utilizados nas atividades práticas ou expostos no expositor da sala, de modo a que as famílias pudessem sentir que eram valorizadas como foi o caso, por exemplo, dos livros, fotografias e registos escritos que traziam no âmbito do projeto desenvolvido, das frutas e das folhas do outono, das novidades do fim-de-semana, entre outros.

De forma geral, tentei manter com as famílias, um trabalho colaborativo, no sentido em que “a escola surge como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções alargar e complementar o seu papel educativo” (Lima, 1992, cit por Homem, 2002, p. 35). Este trabalho colaborativo, permitiria que “as crianças . . . [beneficiassem] de sistemas de atenção e educação . . . bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (Formosinho, 2000, p. 12).

O trabalho colaborativo, segundo estudos recentes, traz benefícios não só para as crianças como também para os profissionais de educação e para as famílias (Zenhas, s.d.).

Para as crianças , segundo Villas-Boas (2001) e Marques (1994), citado por Zenhas (s.d.), o trabalho que se desenvolve em cooperação tem repercussões ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem e, de acordo com Chora et al (1997) e Marques (1997) citado por Zenhas (s.d.), a motivação para a escola aumenta.

No que respeita às famílias, estas passam a ter expectativas mais positivas em relação à educação (Villas-Boas, 2001 e Marques, 1994 citado por Zenhas, s.d.) e podem adquirir ou desenvolver progressivamente algumas competências para que se tornem mais confiantes e eficazes (Davies, 1996 citado por Zenhas, s.d.).

Quanto à escola, a partir da melhoria das expectativas das famílias em relação a si, o seu papel começa a ser mais valorizado socialmente (Chora et al., 1997 e Davies, 1989 citado por Zenhas, s.d.). O trabalho colaborativo contribui ainda para que os profissionais de educação tenham “um melhor conhecimento das características e das

necessidades das famílias e dos alunos, favorecendo uma melhor adaptação a estes e uma aproximação da cultura da escola à da comunidade” (Chora *et al.*, 1997 e Marques, 1997 citado por Zenhas, s.d.).

No final da PPS, fiz questão de deixar uma carta de despedida com o meu agradecimento às famílias (Anexo J).

3.2.1.3. Com a equipa

Porque acredito que um bom trabalho dentro de uma sala de atividades se faz a partir de adultos com os mesmos objetivos, que trabalham no mesmo sentido e que tenham uma capacidade de trabalho cooperativo que permita potenciar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, tive como objetivo estabelecer um clima positivo com ambas as profissionais da equipa pedagógica da sala, propício a um trabalho tranquilo, harmonioso, colaborativo e eficaz. Vejam-se alguns exemplos que evidenciam que este trabalho foi conseguido:

“Quando termino de contar a história, falo um pouco sobre a mesma . . . recorrendo às imagens do quadro do tempo que a educadora me disponibilizou de imediato” (NC nº 18 - Desenvolvimento da linguagem)

“A assistente operacional junta-se e canta também, ajudando-me com algumas canções que ainda sei menos bem” (NC nº 28 - Cooperação entre adultos)

“A assistente operacional da sala 2 conversou com uma educadora da creche e pediu que ensinasse uma coreografia dos bombeiros que ambas realizaram há algum tempo” (NC nº 48 - Articulação entre os profissionais e Projeto)

De acordo com Villas-Boas (2001), Marques (1994), Chora *et al.* (1997) e Marques (1997) citados por Zenhas (s.d.), o trabalho colaborativo promove o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, motivando-as para a escola. Assim, tive como intenção integrar a equipa de modo a que toda ela pudesse partilhar “uma visão de respeito, afeto e empenhamento no bem-estar físico e psicológico de cada [criança] e das suas famílias” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.19).

Esta intenção de me integrar na equipa, procurando um trabalho cooperativo, tranquilo e próximo, não invalida o facto de ter procurado o meu espaço enquanto estagiária, tendo sempre a preocupação de não me fazer intrusa no trabalho que se passa dentro da sala. Isto é, procurei sempre integrar-me na equipa com um bom clima de trabalho e integrar-me no que se passa na sala, no entanto, procurei sempre respeitar as planificações e intenções da equipa da sala, não me querendo sobrepor, mas antes, dar-lhes continuidade.

Uma outra intenção, passou, obviamente, por procurar crescer pessoal e profissionalmente com ambas as profissionais da equipa educativa que já têm bastantes anos de experiência e, certamente, têm muito para ensinar. Procurei sempre estabelecer um clima de comunicação tanto com a educadora como com a assistente operacional, debatendo intenções para a ação pedagógica, expondo as minhas ideias e escutando as suas opiniões, com o intuito de refletir e melhorar a minha prática junto das crianças, famílias e comunidade.

3.2.2. Processo de intervenção da PPS em JI

3.2.2.1. Objetivos

Considerando as minhas intenções para a ação e a avaliação do grupo, foi minha expectativa levar as crianças a: a) Estabelecer uma relação afetiva próxima com a estagiária; b) Entender a estagiária como uma figura responsiva; c) Aperfeiçoar habilidades motoras grossas e finas; d) Desenvolver capacidades artísticas, linguísticas e matemáticas; e) Desenvolver competências sociais; f) Desenvolver o conhecimento do mundo; g) Estabelecer relações sociais entre pares e com o adulto.

Considerarei também necessário atingir os seguintes objetivos com ambas as profissionais da equipa pedagógica da sala: a) Estabelecer uma relação de trabalho colaborativo; b) Estabelecer uma relação de confiança; c) Adquirir conhecimentos significativos para a minha ação pedagógica.

No que respeita às famílias, pareceu-me fundamental delinear os seguintes objetivos: a) Integrar as famílias no meu processo de intervenção; b) Estabelecer uma relação próxima, colaborativa e de confiança com as famílias; c) Comunicar diariamente experiências e conhecimentos das crianças às suas famílias.

Além destes objetivos, parti ainda para a ação com os seguintes objetivos pessoais: a) Proporcionar ambientes ricos e estimulantes que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem da criança; b) Estabelecer uma relação afetiva e segura com cada criança; c) Estabelecer uma relação de trabalho e cooperação com a equipa educativa da sala e da instituição; d) Estabelecer uma relação próxima com as famílias; e) Assumir uma atitude reflexiva perante a minha prática educativa, melhorando a intervenção no contexto.

3.2.2.2. Estratégias (rotinas, espaços, tempo, materiais e grupo)

Em termos da organização do grupo, ao longo da PPS II, procurei dinamizar atividades em pequeno e em grande grupo, usufruindo das vantagens de ambas as organizações.

Com as atividades de pequeno grupo, além de as crianças poderem ter mais interação criança-criança e de poderem ser promovidas algumas interações que, de forma autónoma, as crianças não teriam, a interação criança-adulto pode também ser maximizada. Através desta estratégia, seria possível que as crianças desenvolvessem algumas competências sociais na relação com os outros e seria também possível que estabelecessem uma relação afetiva comigo, sentindo segurança e bem-estar. Através de um grupo pequeno, a criança é mais facilmente escutada e sente-se mais valorizada, o que fez parte das minhas intenções.

As atividades de grande grupo foram pensadas para que as crianças pudessem igualmente desenvolver mais competências sociais e emocionais, maximizando a capacidade de interação e o nível de bem-estar.

Foi minha intenção não promover com regularidade as atividades de carácter individual para que as crianças pudessem interagir frequentemente, desenvolvendo competências como a interajuda, a cooperação, o respeito, a capacidade de escutar o outro e de esperar pela sua vez e o sentido de partilha. No entanto, importa referir que, respeitei sempre as crianças que, por vezes, sentiam a necessidade de se refugiarem por alguns momentos em locais como a tenda da área do eu ou a cama da área do faz de conta.

A nível de rotinas, integrei as rotinas da instituição e da sala, de modo a respeitar toda a equipa, pelo que não estruturei esse aspeto. Nas planificações tive sempre a preocupação de respeitar o horário semanal do grupo e de tentar prever os tempos das atividades, de modo a que a rotina não fosse alterada. No momento da planificação, considerei sempre o tempo que conseguiria trabalhar com as crianças sem ultrapassar a sua capacidade de atenção e concentração e de modo a não promover momentos desagradáveis para elas.

No planeamento das atividades, procurei manter momentos para que as crianças pudessem brincar, sem que fosse exigida alguma atividade dirigida, em primeiro lugar, para que a criança sentisse prazer e bem-estar físico e emocional, sendo a brincadeira aquilo que a criança mais gosta de fazer e também um meio para o desenvolvimento e aprendizagem e, em segundo lugar, para que eu pudesse também, através de momentos lúdicos e espontâneos, participar na vida do grupo, criando uma relação próxima e segura com cada uma das crianças.

É importante referir que no planeamento, a partir de uma determinada altura, comecei a incluir as crianças, questionando-as diretamente sobre os seus gostos e vontades nas reuniões da manhã. Este processo foi sendo realizado ao longo do tempo, de forma progressiva, tendo em conta que as crianças estavam ainda numa fase de adaptação às novas rotinas do JI e nunca o tinham feito.

Na planificação da ação pedagógica, além de contar com a participação das crianças e da equipa da sala, procurei diversificar os espaços. Assim, levei as crianças a explorarem o meio social próximo e a frequentarem outros locais da instituição que não apenas a sala de atividades. Além do espaço interior, fiz questão que, sempre que possível, as crianças frequentassem o exterior, usufruindo de outras experiências e aprendizagens.

Além de querer envolver as crianças no planeamento da ação, quis também envolvê-las na avaliação e, por essa razão, como já referi, recorri à elaboração de um portefólio com uma criança.

Passei, ao longo da PPS II, como defende Silva (2016), pelo processo de observação, planeamento, avaliação para que pudesse adaptar a minha prática, tendo em vista o seu melhoramento. Com esse objetivo, recorri às notas de campo, reflexões diárias e reflexões semanais.

No estágio, dinamizei um projeto sobre os bombeiros, através do qual procurei promover o desenvolvimento das competências cognitivas, artísticas, sociais e motoras. Procurei atividades, no âmbito do conhecimento do mundo que, de forma holística, contribuíssem para vários saberes, por exemplo, a vivência imaginária de uma situação de incêndio em que trabalhámos as várias questões relacionadas com este assunto, mas também a atividade motora e o jogo simbólico, a construção de um carro dos bombeiros em que as crianças puderam não só conhecer características e funções dos diversos carros, mas também explorar algumas técnicas da expressão plástica, entre outros.

Com o intuito de fazer uma melhor gestão do grupo, em articulação com a equipa da sala, promovi uma atividade nos momentos de transição que se intitulava de “saquinha das surpresas” em que levava materiais didáticos diretamente relacionados com a área música (canções, rimas) e com o desenvolvimento da linguagem (rimas, enciclopédias), mas que conseguiam estabelecer uma relação com a matemática e as ciências naturais.

Estes materiais estavam guardados num local específico e as crianças já sabiam qual a sua finalidade. A nível de outros materiais trazidos ou elaborados pelas crianças, fiz sempre questão que se encontrassem disponíveis para elas, de modo a que pudessem ser autónomas.

No que respeita à autonomia na restante rotina, sempre que as crianças me procuravam para resolver os seus problemas, fossem na interação com os outros ou problemas pessoais, procurei que, primeiramente, as crianças tentassem e explorassem o que pensavam que não conseguiriam fazer. Procurei dar-lhes sempre o tempo de que precisavam, respeitando o tempo de cada uma.

Para melhor se compreender as estratégias utilizadas para a concretização das intenções, veja-se o Anexo E, em que consta o portefólio da prática que reúne não só as planificações pedagógicas, mas também as notas de campo e respetivas reflexões.

Para atingir os objetivos com as famílias, procurei conversar com elas sempre que possível nos momentos do acolhimento ou da despedida e, para atingir os objetivos com a equipa, procurei manter uma postura humilde, atenta e reflexiva que permitisse respeitar o trabalho por ela realizado, aprender estratégias de intervenção eficazes e debater ideias e dúvidas em relação à prática.

3.2.2.3. Avaliação global da concretização das intenções

Em relação às intenções delineadas para com as crianças, penso que, de modo geral foram concretizadas. Sublinho como principal conquista a relação afetiva e segura que consegui estabelecer com todas as crianças, embora umas mais facilmente do que outras e também a oportunidade de serem um sujeito ativo no planeamento e na avaliação do currículo. Ainda que este aspeto não tenha sido o mais presente, penso que foi muito positivo no sentido em que foi o momento em que as crianças o começaram a fazer, visto que vinham ainda do contexto de creche.

Vejo também como um ponto positivo a postura crítica e reflexiva que assumi, tendo em vista o melhoramento da minha prática.

Penso que promovi alguns ambientes e algumas propostas estimulantes a nível de desenvolvimento e aprendizagem sob os diversos olhares das várias áreas de conteúdo, no entanto, poderia ter enriquecido estas planificações através de outras estratégias mais eficazes.

No que respeita às famílias, penso que foi, talvez, o aspeto menos bem conseguido. Ainda que tenha agido nesse sentido, os horários das famílias são, muitas vezes, muito diferentes e torna-se um desafio conseguir chegar a todas as famílias e ter tempo para tal. Ainda assim, procurei manter o contacto com todas elas, nem que fosse através de comunicados escritos. O facto de algumas das famílias me encararem como apenas uma estagiária, penso que também foi um fator que inibiu o evoluir da relação.

No entanto, com as famílias com as quais tinha contacto de forma mais frequente, sou da opinião que consegui estabelecer uma relação positiva. As famílias já depositavam alguma confiança em mim e no meu trabalho e já me encaravam como uma figura atenta e responsiva perante os seus filhos.

Quanto à equipa da sala, considero que consegui estabelecer uma relação positiva e colaborativa, baseada no respeito. Foram duas profissionais que me ajudaram a crescer pessoal e profissionalmente e que contribuíram para a construção da minha

identidade profissional, pelo que posso dizer que consegui alcançar todas as intenções para com a equipa.

3.2.2.4. Autoavaliação

Na minha perspetiva, a autoavaliação permite um processo de reflexão perante aquilo que foi realizado e, assim, permite identificar pontos positivos e pontos menos bem conseguidos, sendo um processo positivo no sentido da melhoria da prática. De acordo com Oliveira e Serrazina (2002), é este o processo que conduz ao desenvolvimento profissional e à construção da identidade profissional, uma vez que os profissionais que refletem procuram o equilíbrio entre a ação e o pensamento.

Neste sentido, ao longo do processo da PPS II, procurei assumir uma postura reflexiva perante a minha prática, de modo a identificar aspetos que pudessem ser melhorados.

Através da prática reflexiva, penso que fui sendo capaz de tomar consciência das minhas principais dificuldades e das estratégias que não eram bem-sucedidas e, assim, modificar a prática.

Aquelas que senti que iriam ser as minhas principais dificuldades, foram sendo ultrapassadas durante a PPS e diziam respeito a aspetos como ter a capacidade de alterar o planeado no momento consoante as respostas das crianças, de promover as transições entre as rotinas de forma tranquila e harmoniosa e de adaptar as planificações ao grupo ao longo do tempo consoante os seus interesses e necessidades. Vejam-se alguns excertos de notas de campo e de reflexões diárias que ilustram a primeira preocupação enunciada, bem como a sua ultrapassagem:

“ . . .enquadro o primeiro jogo ao grupo e explico as suas regras. . . as crianças ficam a olhar para mim, quietas no mesmo lugar. Dirijo-me até eles e faço contacto físico de modo quase individual, puxando-os levemente para os locais. Só dessa forma se deslocam para os locais estabelecidos.” (NC nº 7)

“ . . .o grupo começa a ficar impaciente, dada a sua capacidade de tempo de atenção . . . prossigo com essa [outra] tarefa.” (NC nº 9)

“Após verificar. . . que as crianças não conseguem identificar o momento em que intervêm na história, considereei que hoje era necessário encontrar outra estratégia. Assim, sentei as crianças em fila, segundo a ordem pela qual aparecem na história. . .” (NC nº 61)

“ . . . após ensaiar duas ou três vezes, as crianças já estavam cansadas da atividade e começaram a dispersar. Assim, considerei que deviam trocar para outras áreas e ensaiar outra vez no dia de amanhã.” (RD nº 53)

No que respeita à preocupação das transições tranquilas, também ela foi ultrapassada. Vejam-se alguns exemplos:

“ . . . a assistente operacional sugere-me que dinamize uma pequena atividade com o grupo enquanto ela termina de lavar e arrumar os frascos das aguarelas. Como me dei conta, na sessão de música da semana passada, que houve interesse numa canção, sugeri ao grupo que a cantássemos, acompanhando com gestos . . . a maioria das crianças participou e envolveu-se na atividade, cantando e/ou tentando imitar os gestos.” (NC nº5)

“Algumas crianças começam a imitar os espirros. Recordo-me de uma rima . . . que inclui espirros e faço-a com o grupo. As crianças mostram interesse e envolvimento, pedindo a rima mais do que uma vez.” (NC nº46)

Nas notas de campo acima enunciadas, é possível observar que também a questão de partir sempre dos interesses das crianças foi algo que teve muito peso na minha ação. Veja-se, por exemplo, em relação ao desenvolvimento do trabalho de projeto, como essa questão voltou a tomar forma:

“ . . . as crianças conversaram, mais uma vez, sobre o tema dos bombeiros, o que identifico como um dos seus interesses. Já não é a primeira vez que o verifico. . . , pelo que identifico aqui um possível tópico pertinente para o desenvolvimento de um projeto.” (RD nº 24)

Em relação à terceira dificuldade descrita, também foi algo possível de ultrapassar:

“Penso que as crianças não compreenderam as regras do primeiro jogo . . . O jogo, para estas idades, é demasiado complexo e exigente, pelo que devo encontrar outras alternativas mais simples e adequadas. . . ” (RD nº3)

“A sessão de expressão motora de hoje foi mais bem conseguida do que as anteriores. . . A estratégia adotada hoje pareceu-me adequada e penso que será a mais indicada para o grupo em questão.” (RD nº13)

Dessa forma, e apesar de todos os obstáculos que me foram surgindo, faço um balanço positivo do processo e considero que fui capaz de me adaptar ao contexto e ao dia-a-dia da instituição e do grupo. Penso que adquirir mais algumas competências e continuei a desenvolver outras.

Considero igualmente que, de forma geral, levei as crianças a atingirem os objetivos que tinha previsto e eu própria atingi os meus objetivos para com a equipa, para com as famílias e também os meus objetivos pessoais, como se pode verificar por algumas das notas de campo do ponto 3. Sinto que cresci profissionalmente e, daqui em diante, importa continuar a apostar na minha formação, de modo a continuar a construir a minha identidade profissional.

3.2.2.5. Avaliação de uma criança

Como já foi referido anteriormente, fez parte das minhas intenções para a ação com as crianças, envolvê-las de modo ativo no processo de planeamento e avaliação do currículo. Nesse sentido, ao envolver as crianças no processo de avaliação, em conformidade com o que é solicitado no âmbito do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizei um portefólio em conjunto com uma das crianças do grupo.

Considerando que nesta proposta só tive a oportunidade de realizar esta alternativa de avaliação com uma criança, ao escolher a mesma, tive em consideração aspetos como a sua recetividade às propostas, a sua participação ativa, a relação afetiva segura estabelecida comigo e a recetividade e disponibilidade da família.

Depois de ter escolhido o Gi. para a realização do portefólio, elaborei um pedido de consentimento informado para entregar aos pais, em que expliquei o que era pedido e com que finalidade e como seria realizado (Anexo K). Também no ato da entrega do documento, conversei com o encarregado de educação, explicando o que pedia e esclarecendo qualquer dúvida. O pai aceitou com agrado a proposta e assinou o documento, dando-me o seu consentimento.

Depois de pedir o consentimento à família, pedi o consentimento à criança numa conversa informal, depois de ela ter realizado uma produção em que procurou escrever o seu nome. Veja-se a respetiva nota de campo:

“O Gi. vem mostrar-me uma produção sua em que escreveu o seu nome. Digo-lhe que está fantástico e que aquela produção podia ir para o portefólio, perguntando-lhe o que ele acha e se quer. Ele diz que sim e eu aproveito para perguntar se posso ser eu a fazer o portefólio dele com ele. Ele aceita.” (NC nº46)

Passado este processo, parti para a elaboração do portefólio, prática com a qual a criança já estava familiarizada, uma vez que a instituição segue essa forma de trabalho.

Para Parente (2012) os portefólios caracterizam-se por serem “coleções intencionais de trabalhos e outras evidências das crianças que mostram os seus esforços, progressos e realizações e que providenciam uma documentação rica das diversas experiências das crianças ao longo do tempo” (p.307). Como já foi referido, em educação de infância, segundo Silva (2016), a avaliação

não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos. Avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo. (p.15)

Assim, ao longo do portefólio, tive como intenção reunir um conjunto de documentação pedagógica que colocasse em evidência os progressos da criança ao longo do processo da PPS II.

Elaborei o portefólio segundo o modo de organização da instituição e, por isso, o documento ficou organizado segundo as áreas de conteúdo apresentadas no documento orientador do currículo em Educação Pré-Escolar. Veja-se o documento realizado no Anexo C do portefólio da prática (Anexo E).

O portefólio realizado, foi um processo partilhado entre mim e a criança, sendo que os documentos que o integram foram selecionados por ambos, ainda que a maior parte tenha sido da iniciativa do Gi. Tanto eu como o Gi. analisámos as várias situações de desenvolvimento e aprendizagem sob diversas perspetivas.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

4.1. Problemática emergente e objetivos do estudo

No primeiro módulo da PPS, o módulo de creche, foi minha intenção compreender como é que as crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses se relacionam entre si e com o adulto, bem como compreender as suas finalidades, uma vez que era um contexto novo para mim e senti necessidade de o fazer, comparando a teoria que tinha adquirido ao longo de ambos os ciclos de estudos com a realidade que observava, de modo a poder adequar a minha prática pedagógica.

No decorrer da PPS II, talvez por já estar mais atenta para esta questão, despertou-me a atenção o facto de crianças com mais alguns meses já serem capazes, aparentemente, de estabelecer algumas interações mais complexas entre si (como o

jogo simbólico), o que era ainda desconhecido para mim, por ser também uma idade com a qual nunca tinha trabalhado. Relembrando, o grupo de crianças era um grupo que estava em adaptação ao JI, ou seja, era constituído por crianças de cerca de 3 anos, vindas do contexto de creche há muito pouco tempo que, por isso, iniciavam, na altura, um novo ciclo: a resposta educativa de jardim de infância em que existe um conjunto de novas rotinas e práticas pedagógicas. Tendo em conta estas variáveis (o facto de existirem interações mais complexas e o facto de as crianças estarem em adaptação ao JI) e tendo em conta que, desde logo foram notórias algumas diferenças nas interações quanto ao género, considerei pertinente compreender como funcionam as interações entre pares no grupo, qual a sua dinâmica e, mais especificamente,: i) Identificar que situações/ fatores motivam a interação entre crianças de 3 anos; ii) Compreender de que forma se organiza o grupo em termos sociais; iii) Compreender qual o papel do género nas interações entre pares; iv) Compreender de que forma as crianças que integram o grupo pela primeira vez estão envolvidas nas interações entre pares; v) Compreender qual a relação entre as preferências das crianças em termos de relações sociais e as interações que estabelecem.

Considero fundamental, ainda, salientar que, neste estudo, participam todas as crianças do grupo.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. A definição das interações e a interação com os pares

Primeiramente, importa compreender como se define o processo de interação. A interação é, para Schaffer (1996, citado por Arezes & Colaço, 2014), o comportamento dos indivíduos que se envolvem em qualquer atividade que implique a participação ativa de ambos como, por exemplo, uma conversa, um conflito ou um jogo. Para haver interação, é essencial que os indivíduos tenham a capacidade de coordenar a atenção com outra pessoa (Hay et al, 2004, citado por Arezes & Colaço, 2014), visto que a interação é entendida com um espaço de trocas comunicativas (Almeida & Rossetti-Ferreira, 2014).

Especificamente a interação entre pares, é definida como a interação entre companheiros da mesma idade (Pepler & Craig, 1998) e, acrescenta Singer (2016), "*true peer interactions take place when peers show mutual engagement of attention, explicit communicative acts, sensitivity to the behaviour of the partner, and coordination of actions with those of the partner*" (p. 112).

De acordo com Brownell (1986) e com Eckerman e Whitehead (1999), citados por Arezes e Colaço (2014), desde cedo que as crianças pequenas, os bebés, interagem

uns com os outros através de sorrisos, gestos e sons vocais. Os bebês podem ainda “*communiquer avec d’autres nourrissons . . . en touchant et en babillant*” (Hay, 2008, p. 2). No entanto, “*infants’ capacities for true social interaction are limited*” (Singer, 2016, p.111), sendo apenas mais tarde que as interações estabelecidas começam a assumir formas mais complexas.

Estas primeiras experiências sociais, defende Bowlby (1980, citado por Ogelman e Seven, 2012), são questões importantes e capazes de transformações na vida do indivíduo, não só na infância, mas também durante a vida adulta. Gamelas e Aguiar (2013), complementam esta ideia, afirmando que promover “*positive relationships for all children . . . has been increasingly recognized as very importante for later success in life*” (p. 1305), no sentido em que traz várias vantagens para o desenvolvimento da criança.

Hay (2008) crê que “*le fait d’avoir des amis pendant la petite enfance semble protéger les enfants contre le développement de problèmes psychologiques plus tard dans l’enfance*” (p. 3). Além de proteger contra os problemas psicológicos, as interações entre pares promovem também um desenvolvimento académico posterior bastante positivo e, por serem uma fonte de gratificação e de prazer, podem gerar bem-estar ao indivíduo (Vale, 2009).

4.2.2. O desenvolvimento das competências socio-emocionais

No sentido de maximizar a competência social, importa, antes de mais, desenvolver outras competências associadas, nomeadamente as competências emocionais. A competência emocional permite que a criança consiga gerir as suas emoções e, dessa forma, consiga relacionar-se mais facilmente com os outros (Saarni, 1990, citada por Vale, 2009), uma vez que tem a capacidade de reagir de forma adequada e de regular as emoções. Para a mesma autora, “as crianças que percebem melhor as emoções têm mais relações positivas nas suas interações com pares” (p. 130). Neste sentido, entende-se que a competência emocional é indispensável às interações e relações sociais, pois é a partir da primeira que a criança pode estabelecer as relações sociais.

No entanto, ainda que a capacidade social assuma especial relevância no desenvolvimento de competências psicológicas e académicas, nem todas as crianças têm facilidade neste campo, pelo que é uma questão que merece alguma atenção. Segundo Gamelas e Aguiar (2013), “*some children, for different reasons, may have difficulties in establishing positive and ongoing relationships with their peers in classrooms*” (p. 1305).

Também Vale (2009) afirma que existem “crianças que não conseguem atingir uma competência satisfatória nas suas relações sociais, ou porque não adquiriram competências ou porque simplesmente não as conseguem usar com confiança” (p.136). Assim, falamos de comportamento anti-social. O comportamento anti-social entende-se como “um padrão de violações dos direitos dos outros ou das normas de uma determinada sociedade” (Fonseca, 2001, citado por Vale 2009, p. 138) e pode ter na sua origem vários problemas: fatores individuais, fatores psicossociais e fatores da comunidade ou sócio-culturais.

Os primeiros, os fatores individuais, podem estar relacionados com o temperamento da criança, a hiperatividade e a idade precoce dos primeiros comportamentos anti-sociais, sendo a hiperatividade considerada a forma mais grave associada ao comportamento anti-social.

Os fatores psicossociais dizem respeito a variáveis ligadas à família, à escola e aos colegas. Na família, características como o baixo nível económico, o baixo nível escolar dos pais, os lares desfeitos, a hostilidade, entre outros, podem contribuir para que as crianças apresentem disfunções emocionais infantis. Na escola, a implementação de estratégias demasiado coercivas, as baixas expectativas em relação à evolução das crianças e a falta de motivação dos docentes, são fatores negativos que podem levar igualmente a comportamentos anti-sociais. Por último, os colegas podem ser responsáveis pela partilha de valores anti-sociais e pela pressão psicológica.

Finalmente, entre os fatores sociais e culturais que contribuem para esse tipo de comportamento, podemos encontrar a pobreza, a violência, a insegurança na comunidade e a frequência de zonas desfavorecidas.

4.2.3. A complexidade das interações entre pares

Singer (2016) refere que “*after a first explorative contact the children think up new variations in their play. They imitate each other in increasingly exaggerated fashion. This can end up in a climax, with children screaming with pleasure and being wild*” (p. 116). Desta forma, consegue perceber-se que as crianças, no ato da interação, normalmente seguem o padrão em que começam por uma exploração solitária que pode originar interações através da imitação, sendo muito raro que, antes dos 4 anos, as crianças discutam a brincadeira antes de a iniciar. A imitação, para Lokken (2000, citado por Singer, 2016), caracteriza-se por ser “*the typical stylish way of toddlers to construct games, rituals or routines, and peer culture and community*” (p. 113) e tem início com a reprodução de excertos da vida real, isto é, com algo conhecido para elas como cantar

os parabéns e lavar o bebé. À medida que as crianças crescem e se conhecem mutuamente, a imitação também evolui e torna-se mais complexa.

Nas interações com os pares, as crianças apreciam o humor e a brincadeira. *“Humour is an important tool for young children to construct togetherness and feel agency of the self”* (Singer, 2016, p. 112) e é algo que se relaciona com o inesperado, o que gera prazer. A brincadeira é, segundo Monteiro e Delgado (2014), uma atividade específica da infância e uma atividade social de escolha livre, motivada intrinsecamente e dirigida pela própria criança (Goldstein, 2012). Sousa (2003) defende também que se trata de uma “atividade lúdica, que é própria e natural da criança” (p.31) e que se considera uma fonte de prazer.

Nas brincadeiras, as crianças recriam a realidade e, de acordo com Freud (1996, citado por Monteiro e Delgado, 2014), entram em contacto com a sua cultura no campo do simbólico. Na perspetiva em que as crianças são produtoras de culturas próprias – as culturas da infância – verifica-se, segundo Trevisan (2007), que dentro dessas culturas as crianças apropriam-se de rituais adultos e de papéis sociais, envolvendo-os nos seus mundos. No entanto, fazem-no a uma distância suficiente do real, de forma a que se possam proteger de possíveis frustrações que podem surgir.

Brincar define-se, para Goldstein (2012), como uma atividade que se vai tornando mais complexa ao longo do tempo. Numa primeira instância, surge o “Jogar solitário”, em que os bebés brincam sozinhos, explorando os objetos do ponto de vista sensoriomotor. Por volta dos dois/ três anos, as crianças “jogam em paralelo”, isto é, lado a lado e, só por volta dos três/ quatro anos, o jogo se torna mais complexo, em que duas ou mais crianças trabalham juntas com um propósito comum, como acontece numa construção ou no faz-de-conta, por exemplo. Desta forma, em idade de pré-escolar, as crianças já têm capacidades imaginativas, linguísticas e comunicativas que permitem desenvolver jogos e brincadeiras mais complexas numa perspetiva de desenvolvimento social (Goldstein, 2012).

As atividades lúdicas, seja a brincadeira ou o jogo, para as mesmas autoras, são modos de as crianças se inserirem na cultura da sua sociedade e também na cultura de pares, isto é, nas suas interações com crianças da mesma idade ou de idades semelhantes, sendo também uma aprendizagem que se faz de modo ativo no interior dos grupos à qual se denomina de “cultura lúdica” (Brougère, 2011, citado por Monteiro & Delgado, 2014).

No decorrer da interação surgem também outros aspetos associados como, por exemplo, os conflitos. Corsi (2011) encara os conflitos não como necessariamente algo negativo, mas antes como algo necessário na formação dos indivíduos e na constituição

da identidade. Contrariamente ao que se assume de imediato, o conflito não é sinónimo de violência, defende Galvão (2004, citado por Corsi, 2011). Para o autor,

no conflito, as pessoas ou grupos que se opõem buscam reforçar suas posições relativas na relação. Nele, aponta-se para a possibilidade de um compromisso entre os oponentes. A violência, por sua vez, aponta para a ruptura da relação, para a destruição do outro. Por essa definição, a violência floresce quando o conflito falha, quando ele é inoperante ou impotente para assegurar uma unidade mínima entre as partes em oposição. (p. 290)

Ainda assim, não significa que um conflito não possa levar a um ato físico de agressão, utilizados “para dar vazão as suas necessidades de impor-se” (Corsi, 2011, p. 291), o que não deixa de ter um carácter constitutivo, “uma vez que estas representam um prolongamento das emoções com as quais estão lidando diante do conflito e que ainda não têm total controle acerca delas” (idem). A esta capacidade de controlar as próprias ações, dá-se o nome de “disciplinas mentais” e está relacionada com o “amadurecimento dos centros de inibição e discriminação situados no córtex cerebral, que se dá por volta dos seis, sete anos” (Galvão, 1995, cit por Corsi, 2011, p. 291). Assim, antes dessa idade, considerar que a criança consegue controlar as próprias ações, é algo muito exigente.

Os conflitos surgem, normalmente, por questões relacionadas com a posse de determinados objetos ou com a intrusão no espaço físico (Singer, 2016). Por esses motivos, “*in order to continue joint play, three-year-olds tend to refrain from will-enforcing strategies like pushing, grappling or hitting, even when these strategies enlarge their chance to win*” (Singer, 2016, p.113).

4.2.4. Fatores que podem influenciar as interações entre pares

De forma geral, Pepler e Craig (1998) afirmam que “*within the broader peer context, children’s developmental course is affected by acceptance or rejection within the peer group*” (p.176). A aceitação dos pares, segundo Hay (2008), é fundamental: “*l’acceptation des pairs dans la petite enfance est un prédicteur des relations ultérieurs entre pairs. Les enfants que n’avaient pas d’amis em meternelle ont continue à avoir des difficultés avec leurs pairs à 10 ans*” (p. 3).

Fatores como o género, parecem também influenciar as interações entre pares: “*from three years on, children develop a preference for children of the same gender but mixed genderfriendship is also common in toddlers and preschoolers*” (Singer, 2016, p.114). Além da questão do género, a autora acrescenta que as hipóteses das crianças

se tornarem amigas aumentam com o grau de familiarização, com o facto de terem a mesma idade e também com o facto de desenvolverem o mesmo tipo de atividades, o que corrobora também a opinião de Ladd e Coleman (2002). Para Ladd e Coleman (2002, citado por Lima, 2014), “à medida que as duas crianças interagem e se vão conhecendo melhor, ficam a conhecer os comportamentos sociais, as competências e outras características pessoais uma da outra”, o que vai ao encontro da opinião de Singer (2016).

Ladd e Coleman (2002) defendem também que a escolha das amigas também é afetada pelas crianças que se aproximam de si, pela sua forma de estar e pelas preferências ao nível de brincadeiras.

Os autores acima citados defendem ainda que, a partir dos três anos, altura em que é iniciada a resposta educativa de JI, as crianças começam a conseguir descrever o que é uma amizade, o que se dá como consequência do seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. Nestas idades, as crianças identificam como amigos, as crianças que têm mais comportamentos positivos do que negativos umas em relação às outras (idem).

A amizade, ainda que não tenha o mesmo significado para todas as crianças, é algo que assume uma grande importância para todas elas, considerando que é com os seus pares que as crianças passam grande parte do seu tempo e aprendem e desenvolvem variadas competências sociais (Trevisan, 2007).

O valor atribuído pelas crianças à amizade, de acordo com a mesma autora, vai depender principalmente de dois fatores: o primeiro, relacionado com as suas experiências dentro da cultura de pares; o segundo, relacionado com a idade das crianças, sendo mais complexa quanto maior for a idade.

Dentro de um grupo, como afirmam Adler e Adler (1998, citado por Trevisan, 2007), existem diferentes tipos de amizade e de relações sociais, as quais nem sempre o educador tem uma representação fiel da realidade (Bastin, 1980).

A literatura revela ainda que existem outros fatores fundamentais que influenciam a interação entre pares. Segundo Hay (2008), as crianças agressivas não são aceites pelos pares (facto já referido e apoiado também na perspetiva de Ladd e Coleman, 2002), ainda que este facto dependa do sexo da criança, e também as crianças mais tímidas têm alguns problemas para se fazerem aceitar pelos pares, visto que não estabelecem uma interação com os companheiros e, portanto, esta resposta passiva pode dar origem a sentimentos de insuficiência, depressão e incompetência (Vale, 2009). Vale (2009) acrescenta que as crianças agressivas e não cooperativas têm um comportamento de tal forma reprovado pelos outros que leva à humilhação e à baixa auto-estima.

Estas crianças apresentam, geralmente, insucesso escolar, assim como um fraco desenvolvimento cognitivo e emocional e uma maior pré-disposição para comportamentos anti-sociais no futuro.

Parece ser importante compreender também que as crianças, no momento em que se inserem no contexto de JI, “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p.65). Nesse sentido, essas experiências sociais trazidas pelas crianças, refletem-se nas relações sociais estabelecidas.

Trevisan (2007), defende que as crianças são seres sociais e que se encontram em processo de ação social, tendo influência e sendo influenciada por ela.

4.3. Roteiro metodológico e ético

Por se tratar de um tema em que se pretendia conhecer mais aprofundadamente no seu contexto natural, neste caso, o grupo de crianças da PPS II, optou-se por seguir uma metodologia de estudo de caso.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso é uma investigação que visa estudar um fenómeno dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos. Marchão (2012) acrescenta que o estudo de caso é o método “através do qual nos situamos no campo do problema a estudar, descrevendo-o, compreendendo-o e encarando-o num sentido holístico” (p. 153). Para Dooley (2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010), este tem como principal vantagem a “sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real” (p. 52).

Esta investigação caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, uma vez que assenta numa recolha de dados no ambiente natural em que as ações das crianças ocorrem e na descrição e interpretação das situações observadas por mim e vivenciadas pelas crianças (Bogdan & Biklen, 1994). Em investigações qualitativas parte-se do princípio que a construção do conhecimento se processa “de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem” (Lefévre, 1990 citado por Pacheco, 1995, p.16). Deste modo, em investigação qualitativa, a teoria surge, partindo da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados.

Durante a investigação, procurei fazer a triangulação de dados, recorrendo a várias fontes de informação sobre o objeto de estudo (Moreira, 2007), uma vez que este processo permite, segundo Máximo-Esteves (2008), conferir qualidade à investigação. Para Moreira (2007), “quando a informação obtida a partir de diferentes fontes coincide,

a evidência adquire uma força acrescida” (p. 61). Considerando esta premissa, considerei fundamental utilizar alguma diversidade de técnicas e instrumentos de investigação com a finalidade de cruzar os dados (qualitativos e quantitativos) e retirar conclusões mais fidedignas e evidentes.

Considerando o tema, a problemática e a natureza do estudo, considerei que a técnica de recolha de dados mais pertinente seria a observação direta, isto é, o “processo de recolha de dados empíricos durante de [sic] um período de tempo alargado” (Caria, 1999, citado por Tomás, 2011). De acordo com Ketele et al. (1993), a observação caracteriza-se por ser um processo que exige muita capacidade de atenção por parte do investigador e que requer que este seja capaz de distinguir as informações necessárias e desnecessárias. Segundo os mesmos autores, esta técnica de observação possibilita a contextualização facilitada e permite a recolha do máximo de informação possível em função do objetivo de estudo.

Utilizei, durante todo o processo, dois tipos de observação: a observação participante, fazendo uso das tabelas de notas de campo categorizadas e a observação naturalista, recorrendo a registos audiovisuais realizados com a câmara fotográfica do telemóvel e, posteriormente, a protocolos de observação para o registo escrito das situações filmadas e observadas. As observações naturalistas, para Estrela (1994), garantem a identidade e a significação do comportamento, isto é, permitem a garantia de que tudo o que se observa ocorre de forma natural e não influenciada, sendo, por isso, aquilo que ocorre exatamente no dia-a-dia.

Além das várias formas de observação, recorri à sociometria, designadamente, através da aplicação de dois testes sociométricos (o teste da aceitação e o da rejeição). O teste sociométrico consiste, segundo Northway e Weld (1976), em pedir a cada elemento de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria ou não gostaria de se associar em diversas situações e, de seguida, registar os resultados numa matriz sociométrica de forma ordenada, tornando-se bem notórios os resultados sobre todas as escolhas que cada criança fez e recebeu.

Com o teste sociométrico, o investigador consegue dar conta de vários aspetos inerentes à vida social do grupo. Entre esses aspetos, encontram-se, numa perspetiva de diagnóstico individual, a posição social de cada elemento do grupo, ou seja, o seu estatuto sociométrico e, do ponto de vista coletivo, a estrutura sociométrica do grupo em que, através da construção de um sociograma, se pode observar as redes de comunicação existentes (Bastin, 1980).

Para aplicar o teste sociométrico, tive como preocupação, fazê-lo num momento em que já estivesse familiarizada com o grupo, considerando que esse é um fator fundamental, de modo a que se possa conhecer as suas principais atividades com a

finalidade de dar ao teste o “carácter de verdade e realidade” (Bastin, 1980, p.270), evitando situações imaginárias e condicionais.

O tipo de teste mais utilizado, segundo Northway e Weld (1976), é o teste de “três critérios/ três escolhas” em que são consideradas três situações e em que se pede a cada criança que escolha três amigos com quem preferia (teste da aceitação) ou com quem se recusava (teste da rejeição) a estar em cada situação.

A pessoa que investiga deve ter em conta um conjunto de procedimentos na preparação do teste, para além de estar bem familiarizado com o grupo em questão, como já foi referido anteriormente. Conforme defende Bastin (1980), o investigador deve: 1) determinar os limites da área preferencial; 2) determinar o sinal das designações (preferências ou rejeições); 3) determinar os critérios de preferência ou de rejeição, sendo que os critérios devem aplicar-se às atividades essenciais do grupo e ter um significado muito claro para cada membro; 4) determinar a limitação ou não-limitação das preferências e/ou das rejeições, sendo que habitualmente existe a sua limitação por dois motivos: maior facilidade na discriminação das respostas e maior facilidade em interpretar os resultados; 5) determinar a utilização ou não utilização de uma ordem de preferência, o que permite identificar o grau de intensidade e a hierarquia das relações.

Como já foi referido, realizaram-se dois testes sociométricos: o da aceitação e o da rejeição. Para o efeito, recorri a tabelas para registar as informações que as crianças me davam sobre as suas preferências e rejeições (Anexo L).

Para a análise dos dados recolhidos nas observações (Notas de Campo e Protocolos de Observação), realizei a análise de conteúdo, de modo a poder fazer inferências válidas (Krippendorf, 1980, cit por Vala, 1986). Segundo Amado (2013), esta é uma técnica que “aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’, tendo em conta as ‘condições de produção’ desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (p.300).

O mesmo autor defende que o processo da análise de conteúdo deve ser realizado, segundo seis passos: 1) definição do problema e dos objetivos do trabalho, o que condicionará o restante desenvolvimento do trabalho; 2) explicitação de um quadro teórico, que irá permitir ao investigador questionar, explicar e interpretar os dados; 3) constituição de um corpus de análise; 4) leituras atentas e ativas, que permitirão fazer um inventário de temas e conceitos importantes; 5) formulação e explicitação prévia de hipóteses, ainda que nem todos os estudos tenham lugar para tal de forma explícita; 6) categorização, processo pelo qual são organizadas unidades constituídas pelos dados brutos, que permitem identificar características importantes do estudo.

Na análise categorial, recorri a 113 NC (Anexo M) e a 36 Protocolos de Observação (Anexo N). Esta análise, assentou no cruzamento de dados e foi feita, recorrendo à elaboração de grelhas, procurando um equilíbrio entre a análise qualitativa e a análise quantitativa (Amado, 2013). Segundo o mesmo autor, é esta fase de interpretação que tem um carácter crítico, na medida em que podem dar-se “inferências ingênuas ou selvagens” (Vala, 1986, citado por Amado, 2013). No entanto, sem esta fase, a investigação não fica concluída (Amado, 2013).

Para analisar os dados recolhidos com as grelhas no âmbito da sociometria, procurei organizá-los em duas matrizes sociométricas (aceitação e rejeição) (Anexos O e P, respetivamente) e em dois sociogramas circulares (Anexos Q e R), verificando os índices sociométricos (IS) de cada criança e as redes de relações existentes. Para Bastin (1980), o sociograma trata-se de um “utensílio susceptível de fornecer-lhe [ao educador] indicações sobre a vida íntima dos grupos que educa ou examina, assim como sobre a posição social e o papel de cada indivíduo nesses grupos” (p.15). O instrumento, segundo o mesmo autor, permite a quem investiga, recolher dados sobre as preferências recíprocas, associadas a subgrupos, as rejeições recíprocas, associadas a pontos de tensão, as relações de indiferença, o(s) indivíduo(s) mais popular(es), o(s) indivíduo(s) rejeitado(s) e o(s) indivíduo(s) indiferentes. Northway e Weld (1976) defendem que o sociograma circular “mostra a posição sociométrica de cada criança em relação à de todas as outras crianças do grupo, e principalmente as relações sociométricas dominantes do grupo” (p.61).

Além dos sociogramas de grupo, foram realizados dois sociogramas individuais das crianças com maior IS no teste da aceitação, embora representados no mesmo instrumento, de modo a poderem ser verificadas as características semelhantes e discrepantes nas interações pelas crianças estabelecidas (Anexo S).

Desta forma, conhecendo bem o grupo, segundo o mesmo autor, o educador pode exercer sobre ele uma ação eficaz.

Ao longo da investigação, tive sempre a preocupação de cumprir com os princípios éticos para a ética profissional, assumindo uma atitude reflexiva em relação a esse aspeto.

Neste sentido, e baseando-me nos pressupostos éticos mencionados por Tomás (2011), apresento, no Anexo T, o roteiro ético que pautou a minha investigação, relacionando esses pressupostos com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educadores de Infância.

É importante salientar que tive como preocupações éticas, sobretudo, três aspetos que, na minha opinião, são fundamentais. O primeiro relaciona-se com o respeito pela privacidade e confidencialidade, pelo que pedi o consentimento informado

das famílias e das crianças, explicando os objetivos da investigação. Além dos atores principais do estudo, pedi também o consentimento informado da equipa pedagógica da sala para que pudesse fazer registos escritos e audiovisuais. Foi fundamental codificar sempre os nomes das crianças, dos elementos da equipa da sala e da instituição, garantindo o seu anonimato. O segundo aspeto que considerei essencial foi o facto de não intervir nas minhas observações e registos, permitindo que as ações se dessem no seu contexto natural, garantindo a veracidade do estudo. Por último, considerei relevante, informar sempre as crianças e a equipa da sala, nos momentos em que recolhia dados, de modo a que, principalmente as crianças, soubessem do que se tratava e qual era a sua finalidade, já que eram elas o alvo de estudo e deviam ter o direito de conhecer o processo que as envolvia.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Para analisar os dados, recorri à análise categorial das notas de campo, bem como dos protocolos de observação realizados a partir dos registos audiovisuais (Anexo U e V respetivamente). A análise realizada teve como objetivo procurar responder às questões relacionadas com os fatores que motivam as interações entre pares neste grupo e a influência do género nas interações, sendo essas as duas categorias definidas. Depois de analisados os dados resultantes das observações, foram realizadas duas tabelas conjuntas que reúnem os resultados gerais das duas categorias, isto é, todas as subcategorias encontradas bem como as suas frequências, de modo a que pudessem ser verificadas quais das subcategorias e indicadores são mais frequentes nas interações entre os pares deste grupo (Anexos W e X).

Da análise da tabela referente aos fatores que motivam a interação (Anexo W), pode verificar-se que existem vários: conflitos, relação afetiva, auxílio, conversar, brincar e, por último, a satisfação da curiosidade. Uma análise mais detalhada permite depreender que a natureza das várias subcategorias pode ser variada. Neste sentido, verificou-se que os conflitos podem ser originados por questões como a partilha de brinquedos ou outros objetos e como as perturbações dos colegas que são os motivos que se verificam com maior frequência. Quando os pares interagem no âmbito da relação afetiva, verifica-se que a sua maioria é para dar abraços e/ou beijos e quando interagem no âmbito do auxílio, por norma, na amostra do estudo, trata-se de uma oferta de ajuda. Quando conversam, as crianças fazem-no, segundo os dados, maioritariamente para mostrar algo, dar ordens e contar algo ao par/ aos pares. No decorrer das brincadeiras, os dados revelam que as crianças brincam principalmente só com um par e a nível de satisfação da curiosidade, os dados indicam que as crianças

exploram objetos com os seus pares. Para uma análise mais detalhada dos vários indicadores de cada subcategoria, veja-se o Anexo W. Através da contagem de frequências, verifica-se que existe uma tendência maior para o estabelecimento de interações no âmbito da brincadeira e da conversa e, decorrente de ambos, dos conflitos.

A análise categorial permitiu inferir, quanto ao género, que existe uma tendência para o estabelecimento de interações com pares do mesmo género, verificando-se estas com mais frequência (Anexo X). Dentro das interações estabelecidas com pares do mesmo género, é possível verificar que existe mais tendência para ocorrerem interações apenas entre o género masculino do que entre o género feminino, pelo que se pode inferir que os meninos, neste grupo, têm menos facilidade em estabelecer interações com as meninas do que as meninas com os meninos.

A análise da matriz sociométrica da aceitação (Anexo O) e a construção do respetivo sociograma de grupo (Anexo Q), permite corroborar estas últimas análises. Na matriz sociométrica verifica-se uma maior tendência para a escolha de pares do mesmo género, sendo que as meninas têm mais facilidade em escolher os meninos do que os meninos têm em escolher as meninas, uma vez que, das 64 escolhas que todas as meninas fizeram, 25 foram para rapazes e, das 66 escolhas que a totalidade dos meninos fez, apenas 17 delas foram para meninas. Desta forma, verifica-se que 61% das escolhas das meninas e 74% das escolhas dos meninos, recaíram sobre crianças do mesmo género.

Note-se, contudo, que nem todas as crianças fizeram todas as escolhas possíveis. Nesse sentido, os dados obtidos não representam todas as probabilidades. Em média, cada criança fez 8 escolhas na totalidade das perguntas, menos uma do que a possibilidade. Também em média, cada criança escolheu 5 pares no conjunto das 3 perguntas e 9 possibilidades.

Considerando os intervalos dos IS que nos são dados por Northway e Weld (1976), autores seguidos durante todo o processo de análise sociométrica, algumas crianças como a Crl., a I., a MCl. e o E. têm um IS muito abaixo da média. Crianças como a A., a Bt., a Cç., a K., a Mrt., o F., o H., o J., o Mn. e o V. encontram-se com uma posição social abaixo da média e crianças como a Mtl. encontram-se com o IS na média (9). Daqui retira-se que 15 crianças das 25 totais encontram-se na média ou abaixo da média e apenas 10 se encontram acima da média, o que revela que 60% do grupo está abaixo da média e apenas 40% está acima. Das 4 crianças muito abaixo da média, pode verificar-se que a sua maioria são meninas, pelo que pode considerar-se que as crianças do género masculino têm um maior nível de aceitação do que as crianças do género feminino, já que o total das crianças abaixo da média com as crianças muito

abaixo da média e com as crianças na média dá 6 para os rapazes e 9 para as raparigas. Para corroborar esta ideia, calculou-se a frequência relativa com que as meninas e os meninos foram escolhidos e obtiveram-se os seguintes resultados: 43,08% para as meninas e 56,92% para os meninos.

Na matriz verifica-se ainda que apenas 5 crianças (a A., a M., o D., o JP. e o Mg.) na totalidade das suas escolhas, escolheram apenas 3 crianças, isto é, podem ter um grupo mais fixo ou sólido de interações/amizades. As restantes crianças escolheram mais pares, o que pode revelar que não têm um grupo muito fechado de amigos, o que pode justificar, por exemplo, um baixo IS, como é o caso da Crl. A Crl., de IS 1, fez um total de 9 escolhas e escolheu 9 pares diferentes. Com efeito, o facto de existir apenas uma escolha recíproca forte poderá sustentar também a hipótese de se estar em presença de um grupo com interações entre pares flexíveis.

Do ponto de vista das crianças em adaptação, entenda-se, as crianças que integram o grupo pela primeira vez (a Crl., o E., a I., o JS., o JP., o J., o Mn. e o V.), verifica-se que estão inseridas na rede de comunicações do grupo de formas variadas. A Crl., o E. e a I. são crianças com um IS muito abaixo da média, o J., o Mn. e o V. são crianças com o IS abaixo da média, o JS. com IS acima da média e o JP. com o IS muito acima da média. Neste sentido, ainda que a maioria tenha um IS abaixo da média, pode dizer-se que não existe uma relação direta entre o facto de a criança integrar o grupo há pouco tempo e o nível de integração que tem.

O sociograma individual das duas crianças com o IS mais elevado, a M. e o JP., permite comparar as redes de interações estabelecidas por ambas as crianças. A análise do instrumento permite assumir que o JP. é mais escolhido pelos meninos do que pelas meninas e que a maioria das crianças que o escolhe (7 em 9) têm um IS abaixo da média. A M. parece ter um número de escolhas mais equilibrado, pelo que metade das crianças que a escolhem são do mesmo género e a outra metade são do género masculino. A maioria das crianças que escolhem a M. (6 em 9), à semelhança do que acontece com o JP., têm também um IS abaixo da média, o que pode levar à conclusão que as crianças com um IS mais elevado são maioritariamente escolhidas por crianças com um IS abaixo da média. Verifica-se também que são todas as meninas com um nível sociométrico muito abaixo da média que escolhem a M. e é o único menino com de nível sociométrico muito abaixo da média que escolhe o JP., pelo que parece existir uma relação entre estes dois extremos de IS e o género, ainda que uma das meninas também escolha o JP.

Do ponto de vista das escolhas que o JP. e a M. fazem, verifica-se que o menino escolheu uma criança de IS muito acima da média (a M.), outra criança com IS acima da média e outra criança com IS abaixo da média, pelo que parece relacionar-se com

crianças de vários IS e, contrariamente, a M. parece ter uma tendência para escolher crianças com um IS acima da média, pelo que é onde se situam as suas três escolhas. Quanto ao género das crianças escolhidas por eles (pelo JP. e pela M.) verifica-se, em ambos que casos, que as crianças têm tendência para escolher pares do mesmo género (2 em 3 crianças são do mesmo género).

Das escolhas feitas por estas duas crianças, entende-se que o JP. tem mais escolhas recíprocas do que a M., sendo que, no caso do JP., tratam-se de duas escolhas recíprocas entre o mesmo género e, no caso da M., trata-se de uma escolha recíproca entre géneros.

O teste da rejeição permite inferir que 23 das 25 crianças estão abaixo da média, pelo que apenas 2 das crianças têm um nível de rejeição acima da média, mais concretamente, um deles tem um IS muito acima da média. Existem poucas escolhas fortes, o que parece ser um facto positivo, e não existe nenhuma escolha recíproca, pelo que não existem pontos de tensão. A análise deste teste não será mais aprofundada, considerando que algumas das escolhas das crianças foram iguais em ambos os testes e considerando também que existem muitas respostas em falta na matriz sociométrica, pelo que os índices não representarão algo completamente real. O facto de algumas crianças terem escolhido os mesmos pares em ambos os testes, leva-me a crer que os elementos do estudo não compreenderam o solicitado, o que invalida a concretização da análise.

Estabelecendo uma relação entre as observações realizadas e as escolhas das crianças, é de salientar que, depois de serem registados 69 pares observados nas interações consideradas não conflituosas ou de autoridade nas notas de campo e nas observações naturalistas (Anexos M e N), isto é, interações de aceitação pelo par, e de terem sido confrontados com as escolhas feitas pelas crianças na matriz sociométrica, verifica-se que apenas 25 dos 69 pares são escolhidos pelo menos uma vez na matriz sociométrica.

4.5. Principais conclusões do estudo

A análise realizada permite tecer algumas conclusões:

No que respeita aos fatores que motivam as interações, foi possível verificar que, ainda que existam vários, o principal é a brincadeira. Sousa (2003) defende que o brincar é uma “atividade lúdica, que é própria e natural da criança” (p.31) e que se considera uma fonte de prazer que surge de modo espontâneo. Além de se verificar muitas interações desta natureza, uma grande parte das interações que são estabelecidas pelas crianças deste grupo, prendem-se também com a conversa e com

a questão dos conflitos. Os conflitos surgem principalmente pela incapacidade de partilhar brinquedos ou outros objetos, tal como afirma Singer (2016) e surgem, já que as disciplinas mentais só amadurecem por volta dos seis/ sete anos (Galvão, 1995, citado por Corsi, 2011). Neste sentido, *“in order to continue joint play, three-year-olds tend to refrain from will-enforcing strategies like pushing, grappling or hitting, even when these strategies enlarge their chance to win”* (Singer, 2016, p.113).

Quanto à organização social do grupo, verificam-se vários aspetos.

O primeiro prende-se com a questão de género. No estudo, verificou-se que existe alguma preferência por género, sendo observadas muito mais interações e escolhas entre o mesmo género do que entre os dois géneros. Singer (2016), defende que *“from three years on, children develop a preference for children of the same gender but mixed genderfriendship is also common in toddlers and preschoolers”* (p.114).

No entanto, ainda que se verifique esta tendência para interações entre crianças do mesmo género, o grupo de crianças não apresenta subgrupos muito definidos. Existe a flexibilidade para a interação com outros pares, pelo que as interações observadas e as escolhas das crianças variam bastante, o que se verifica também pela ausência de muitas escolhas recíprocas fortes e pela escolha de muitos pares.

Segundo o teste sociométrico da rejeição, a maioria das crianças com IS abaixo da média não representa uma preferência para a maior parte do grupo, mas também não representa uma rejeição. Desta maneira, de forma geral, pode dizer-se que existem crianças com um nível de preferência mais elevado e outras que são consideradas sociometricamente indiferentes, mas não rejeitadas.

Ainda que, na apresentação dos dados não se verifique uma relação direta entre o facto de a criança ter integrado o grupo há relativamente pouco tempo e o nível de integração que tem no grupo, parece existir uma relação entre características do comportamento das crianças e o seu nível de integração. Com efeito, as crianças com tendência para comportamentos mais agressivos ou tímidos, parecem ter um IS mais baixo e as crianças mais comunicativas um IS mais elevado. Neste sentido, as capacidades emocionais e comunicativas parecem ter uma relação muito clara com o IS de cada criança e não o tempo a que a criança está no grupo. Desta forma, as crianças que integraram o grupo este ano, são envolvidas nas interações entre pares de formas variadas.

Estabelecendo uma relação entre o que se observa nas interações entre pares e aquelas que são as escolhas das crianças no teste sociométrico da aceitação, verifica-se que nem sempre elas coincidem, pelo que se pode inferir que a representação que as crianças têm das interações e da amizade, podem não corresponder ao que se processa na realidade. De acordo com Carvalho, Mussatti e Shavitt (1984, citados por

Lopes, Magalhães & Mauro, 2003), as crianças podem nomear alguém como amigo a partir dos seus conceitos de amizade e não a partir das suas interações entre pares. As mesmas autoras defendem que os vínculos entre as crianças mais novas dependem bastante da “momentaneidade, isto é, das atividades nas quais as crianças estão envolvidas e da própria condição espacial que se configura” (p. 94). Desta forma, as respostas dadas podem estar relacionadas com o momento que em as crianças foram questionadas.

No entanto, conforme Lopes et al (2003), “os resultados diferentes da sociometria e da observação comportamental não invalidam um ou outro” (p. 96), mas são antes dados complementares.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

Ao longo do processo da PPS, realizei um percurso em contextos de qualidade bastante diferentes, com profissionais diferentes, metodologias diferentes e práticas diferentes, o que me levou a observar, conhecer e vivenciar um conjunto de novas possibilidades de intervenção e, assim, crescer profissionalmente, procurando começar a construir a minha identidade profissional, segundo os aspetos com os quais mais me identifico. Primeiramente, importa, na minha opinião, clarificar o conceito de “identidade profissional”.

A identidade profissional define-se, segundo Costa e Caldeira (2015), como “um conjunto de padrões pré-determinados que enformam uma profissão” (p.127). No entanto, ainda que existam estes padrões típicos de cada profissão, a identidade profissional é algo pessoal, algo de cada indivíduo, daí o nome “identidade”. Para Nóvoa (2000), é um processo caracterizado por ser “um lugar de lutas e de conflitos, . . . um espaço de construção de maneiras de estar na profissão” (p. 16).

De acordo com Cardona (2001), este processo não é estanque. É um processo que decorre ao longo da carreira, estando, por isso, estritamente relacionado com o desenvolvimento profissional. Neste sentido, ainda que tenha começado a sentir que tenho já algumas práticas e algumas formas de intervenção com as quais me identifico mais, não dou por concluída a construção da minha identidade profissional, uma vez que terei pela frente um percurso de aprendizagem a realizar que me permitirá ter cada vez mais experiências e adequar a minha prática e a minha forma de ver e sentir a profissão.

Quando comecei o percurso da PPS, no contexto de creche, senti uma grande imaturidade profissional e senti igualmente que iria ser um desafio, pelo facto de nunca ter tido contacto com esta valência. No entanto, ao longo do processo do primeiro módulo da PPS, senti que cresci nesse sentido, compreendendo e identificando formas adequadas de intervenção, considerando aquelas que são as características e as necessidades das crianças nesta faixa etária. Na primeira infância, as crianças necessitam de “atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiem; oportunidade para interacção com outras crianças; liberdade para explorar e descobrir o mundo, a experiência de um ambiente seguro e saudável” (Portugal, 2012, p.7). Neste sentido, e partindo daquelas que eram as práticas da equipa pedagógica da sala de atividades, pude tomar consciência da necessidade da existência de um adulto responsivo e afetuoso, capaz de satisfazer as necessidades básicas da criança, bem como da necessidade de promover um ambiente de exploração e descoberta do mundo.

No segundo módulo da PPS, por serem crianças que já estão na segunda infância, tive algum receio de não conseguir concretizar as minhas intenções pedagógicas para com elas, pelo facto de a minha experiência profissional me ter levado a ter contacto com crianças do 1º ciclo, o que poderia representar, na minha perspetiva, um obstáculo, uma vez que estaria mais habituada a essas idades. No entanto, depois de um processo de adaptação, também neste segundo estágio de intervenção, os meus receios foram infundados. De facto, de início, as minhas propostas eram planificações mais complexas, mas, à medida que fui aplicando e observando, rapidamente compreendi que existia a necessidade de reformulação e adaptação ao grupo.

Neste processo da PPS II, contactei com um grupo de crianças de aproximadamente três anos, pelo que tive a oportunidade de compreender que existe claramente um período de transição e de adaptação entre a valência de creche e a valência de JI, isto é, entre a primeira e a segunda infância, tanto para as crianças como para os profissionais que com elas trabalham. O JI exige um conjunto de novas rotinas e de novas práticas, o que carece de algum tempo de adaptação.

No entanto, em ambos os módulos da PPS, tive a sorte de contactar com profissionais de excelência que me permitiram crescer profissionalmente. Segundo Dubar (1997), a construção da identidade profissional dá-se não só pela dimensão individual, mas também pela dimensão social, acrescentando Cardona (2001) que este processo é contínuo e gerido tanto pela própria pessoa, como pelas interações sociais que se estabelecem. Neste sentido, considerando que a construção da identidade profissional é também um processo que se constrói pela relação que se estabelece com os outros (Abreu, 2001), posso afirmar que com todas as profissionais com quem me

cruzei neste processo, educadoras de infância e assistentes operacionais, tive sempre algo a aprender e algo sobre o qual refletir.

No sentido de ultrapassar as minhas dificuldades e os meus receios, e também de adequar a prática ao grupo e a cada criança na sua singularidade, procurei assumir uma postura reflexiva perante a minha ação pedagógica, centrando-me no ciclo Observação/Registo – Planeamento - Avaliação/Reflexão (Silva, 2016). Procurei, durante todo processo formativo, questionar-me acerca da minha intervenção pedagógica, refletindo sobre as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem que dava às crianças, e também sobre os cuidados éticos perante as crianças, as famílias e a equipa da instituição.

Para Ponte (2002), é necessário explorar, avaliar e reformular a prática de forma regular, de modo a redirecionar a ação docente, procurando aperfeiçoá-la (Mendes, 2005).

Ao refletir e, por sua vez, ao adequar a prática, o profissional resolve problemas práticos, o que levará conseqüentemente ao êxito profissional (Mendes, 2005).

A mesma autora refere que a reflexão permite tomar consciência dos erros e voltar a agir, mas de modo diferente. Assim, “a experimentação e reflexão são elementos autoformativos que conduzem à conquista progressiva da autonomia e descobertas das potencialidades que constituirão as competências e as habilidades profissionais” (Mendes, 2005, p.43), o que complementa a ideia de que a construção da profissionalidade é um processo contínuo que decorre ao longo da carreira.

De acordo com a mesma autora, “o factor central do ato de pensar é a necessidade da solução de uma situação problemática e a reflexão só começa quando começa a investigar formas de solucionar a situação problema” (p.44). Foi perante as situações problemáticas que me foram surgindo ao longo de ambos os processos da PPS que eu procurei refletir sobre a ação, com a finalidade de a reformular de modo a ser mais bem sucedida. Vejam-se alguns exemplos de excertos das RD:

“. . . Assim, em conversas informais com a educadora, refleti sobre este aspeto e poderá ser uma boa opção tentar reduzir o tempo de conversa com os pais neste momento, explicando-lhes a situação e questionando apenas se existem recados importantes relativos às crianças e aos seus materiais de higiene. Para tranquilizar os pais, poderá constituir uma hipótese perguntar se pretendem que ligue mais tarde, quando tudo estiver mais calmo, contando como ficou a criança depois da partida da pessoa que a trouxe . . .” (RD nº 51 – PPS I)

“senti dificuldade em memorizar para que área ia cada criança. . . Desta forma, penso que será pertinente encontrar uma estratégia que me permita deixar estas escolhas registadas para me auxiliar na gestão do grupo . . .” (RD nº 5 – PPS II)

De acordo com Oliveira e Serrazina (2002), esta prática reflexiva proporciona oportunidades para o meu desenvolvimento profissional, sendo segundo a reflexão que os educadores de infância ou professores tomam consciência das suas teorias pessoais e dão forma à sua ação, pelo que, acrescenta Sarmiento (1999), “à medida que vão evoluindo na carreira, os profissionais reinterpretem e reformulam as perspectivas profissionais” (p. 23).

Para Oliveira e Serrazina (2002), o profissional que reflete é aquele que procura o equilíbrio entre a ação e o pensamento, sendo fulcral que reflita sobre as suas experiências, crenças e valores, cabendo-lhe a ele não dissociar a sua prática do contexto social e cultural em que está inserido.

Ao longo do processo de reflexão e de todo o processo da PPS, através do contacto com vários modelos pedagógicos, pude conhecer e compreender as práticas com as quais mais me identifico. Contactei, ao longo da formação, com modelos como o *HighScope*, o Movimento Escola Moderna e o *Reggio Emilia*. Neste sentido, perante estes três modelos, retiro alguns aspetos de cada um que me parecem muito pertinentes.

O primeiro prende-se com o facto de, no *HighScope*, o educador procurar levar a criança a ser o sujeito ativo da sua aprendizagem, uma vez que “através da aprendizagem pela acção . . . as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 1997, p.5). Ao ser o sujeito ativo, a criança pode, na minha opinião, envolver-se bastante mais na aprendizagem e ganhar alguma autonomia, o que se relaciona também com a Metodologia de Trabalho de Projeto.

O segundo aspeto que considero fundamental na prática com as crianças, ainda é um princípio do modelo *HighScope* e tem que ver com a relação que se estabelece entre o adulto e a criança. Neste modelo, espera-se que exista um clima de confiança e respeito mútuo, em que o adulto partilha o controlo com a criança, apoia as suas conversas e brincadeiras e adota uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social (Hohmann & Weikart, 1997).

O terceiro aspeto é referente às rotinas diárias, que incluem o processo Planear – Fazer – Rever, em que “a criança escolhe com intenção, realiza com concentração e reflete sobre aquilo que aprendeu” (Associação *HighScope* – Portugal, 2015). Ao escolher, a criança está a ter o direito de participação, o que considero fundamental, pois, é dessa forma que a criança se torna protagonista do seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem, usufruindo de um direito seu. De acordo com Tomás

(2007), é fundamental que o educador assegure e promova esse direito, tornando-o efetivo. Ao rever, a criança envolve-se num processo de avaliação, podendo tomar consciência das suas dificuldades e das formas como aprende melhor, constituindo esta estratégia uma forma de aprendizagem (Silva, 2016).

Por último, ainda no modelo pedagógico *HighScope*, está definido o princípio da avaliação que defende que esta só pode ser feita com base no processo Observar – Interagir – Planear, e no trabalho em equipa, de modo a apoiar e desenvolver os interesses e potenciais da criança (*Associação HighScope – Portugal, 2015*). Segundo Hohmann e Weikart (1997), a equipa educativa deve reunir diariamente e dialogar sobre as observações e interações que teve e registou com cada criança, de modo a poder refletir sobre isso e, então, voltar a planear, adequando estratégias. Este trabalho em equipa é, para mim, fundamental, uma vez que, a meu ver, só desta forma é que se pode levar cada uma das crianças a fazerem aprendizagens significativas e a acontecer desenvolvimento.

No modelo pedagógico Movimento Escola Moderna, procura-se escutar a criança, demonstrando atitudes de respeito para com ela e reconhecer e valorizar o seu ponto de vista e os seus sentimentos, o que é essencial na interação com as crianças, na minha opinião, uma vez que considero que um educador de infância tem de ser alguém carinhoso e caloroso, capaz de levar as crianças a entenderem o mundo como um lugar seguro, interessante e previsível, sentindo-se compreendidas (Portugal, 2012). Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), esta característica é um “elemento definidor da profissionalidade específica das educadoras de infância” (p.45).

No modelo pedagógico *Reggio Emilia*, existe um princípio fundamental com o qual me identifico bastante, que está diretamente relacionado com a participação das famílias na vida educativa das crianças. Para mim, as famílias são os principais agentes educativos e, por isso, devem ser constantemente envolvidas na vida escolar, sendo função da equipa da sala, articular-se com cada uma delas, encontrando estratégias para o trabalho com cada criança, promovendo desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Roldão (2007), o trabalho colaborativo

estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo. . . (p. 27)

Trabalhar colaborativamente permite, para a mesma autora, “ensinar mais e melhor” (p. 28).

Estes princípios são aqueles com os quais mais me identifico e pretendo vir a implementar na minha prática. Assim, pretendo vir a apropriar-me cada vez mais de cada um destes aspetos, bem como de outros que poderão vir a revelar-se pertinentes, no meu ponto de vista, numa perspetiva futura.

Considerando estes princípios com os quais fui aprendendo que me identifico, penso que realizei um percurso positivo e significativo ao longo dos módulos da PPS, que me levou a conhecer mais práticas pedagógicas e a apropriar-me de algumas delas, começando a construir a minha identidade profissional. Assim, cresci profissionalmente, procurando refletir e adequar a prática, segundo aquilo em que acredito, segundo os meus próprios princípios e valores e segundo o contexto em questão.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo vivenciado ao longo de ambos os percursos da PPS (em creche e em jardim de infância) foi muito importante do ponto de vista da consolidação de saberes e da aprendizagem de outros tão ou mais relevantes que, só estando na prática, se dão conta.

Estes processos permitiram o início da construção da minha identidade profissional e permitiram-me dar significado aos saberes adquiridos ao longo da formação, mas também construir novas aprendizagens fundamentais para o futuro exercício da profissão.

O estudo realizado possibilitou-me a compreensão e identificação de aspetos da interação entre pares que desconhecia e permitiu-me conhecer o grupo de crianças numa outra perspetiva, perspetiva que nem sempre o adulto tem perante as interações e relações sociais que as crianças estabelecem. Neste sentido, importa sublinhar o contributo fundamental da sociometria para o conhecimento do grupo.

A investigação apresentada aponta para algumas conclusões importantes como as crianças interagirem sobretudo com a finalidade de brincar ou conversar e daí decorrerem alguns conflitos; existirem, de facto, algumas diferenças de género nas interações; não existirem ainda muitos pequenos grupos formados, mas antes uma flexibilidade na interação entre as várias crianças; não existirem, na maioria, crianças sociometricamente rejeitadas pelos pares; não existir, nesta fase do ano letivo, uma relação entre o percurso institucional da criança e o seu nível de integração no grupo, mas antes uma relação entre as características do temperamento e o seu nível de

integração no grupo; e, por último, nem sempre existir uma relação entre as preferências das crianças analisadas no teste sociométrico da aceitação e o observado na prática.

O estudo realizado apresentou, porém, algumas limitações, entre as quais saliento a sua duração que poderia ter sido mais prolongada no tempo, mas que se torna difícil, considerando o dia-a-dia do JI em que decorrem muitas atividades e rotinas e, por vezes, o tempo e as necessidades das crianças não o permitem; o facto de existirem poucos espaços disponíveis para colocar a câmara a gravar, o que levou a que a maioria das gravações fossem no mesmo contexto e, por conseguinte, a reunir uma menor diversidade de dados do que seria desejável.

Do ponto de vista dos dados recolhidos, não foram reveladas evidências referentes a características do temperamento das crianças, como a timidez, que suportassem uma análise suficientemente consistente a este nível. Por esse motivo, não considerei que fosse pertinente essa análise, uma vez que não seria fidedigna.

Ainda assim, os dados do estudo permitiram revelar algumas pistas em relação à agressividade, normalmente associadas aos conflitos estabelecidos, pelo que considero que seria pertinente aprofundar o impacto de variáveis do temperamento das crianças na interação entre pares referidas na literatura, numa investigação futura.

REFERÊNCIAS

- Abreu, W. (2001). *Identidade, formação e trabalho*. Coimbra: Formasau e Educa.
- Almeida, L.S. & Rossetti-Ferreira, M.C. (2014). Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Análise Psicológica*, 2, 173-186.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- André, M. E. D. A. (2005). *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora.
- APEI (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A Interação e Cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110- 137.
- Associação HighScope – Portugal (2015). *HighScope Portugal*. Consultado a 25 de janeiro de 2019 em, <http://www.highscope-portugal.org/pt-pt/5-pontos-de-diferenca.asp>
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes editores.
- Bogdan, R. & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de educação de infância*, 24, 8 – 15.
- Cardona, M. J. (2001). Modelos de Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Revista Infância Educação e Práticas*, 5: 43-62. Porto: GEDEI.
- Cordovil, R., Barreiros, J. & Araújo, D. (2007). Risco, constrangimentos e affordances: Uma perspectiva de desenvolvimento. In R. Cordovil, J. Barreiros & S. Carvalheiro (Eds.). *Desenvolvimento Motor da Criança* (pp.155-166). Lisboa: Edições FMH.
- Corsi, B. (2011). Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educar em Revista*, 42, 279-296.

- Costa, M. & Caldeira, A. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In Pereira, C. (org.), Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C. & Tomás, C. (Eds), *Atas do II Encontro de Mestrados Em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 113-120). Benfca: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (Ed.). (2000). *Estudos sobre a Mobilidade Docente*. Cadernos PEPT. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. & Costa. (2011). Porque é que a sua é redonda e a minha é bicuda?. In Oliveira-Formosinho, J & Gambôa, R. (org.). (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Pedagogia* (p. 83-124). Porto: Porto Editora.
- Gamelas, A. & Aguiar C. (2013). Preschool Teachers' Ideas About Practices To Promote Peer Relations: Using Q Methodology To Determine Viewpoints. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 1304-1308.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Bruxelas: Toy Industries of Europe.
- Hay, D. (2008). Relations precoces entre pairs et impacts sur le développement des enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 1-4.
- Hohmann, M; Banet, B. & Weikart, P.D. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

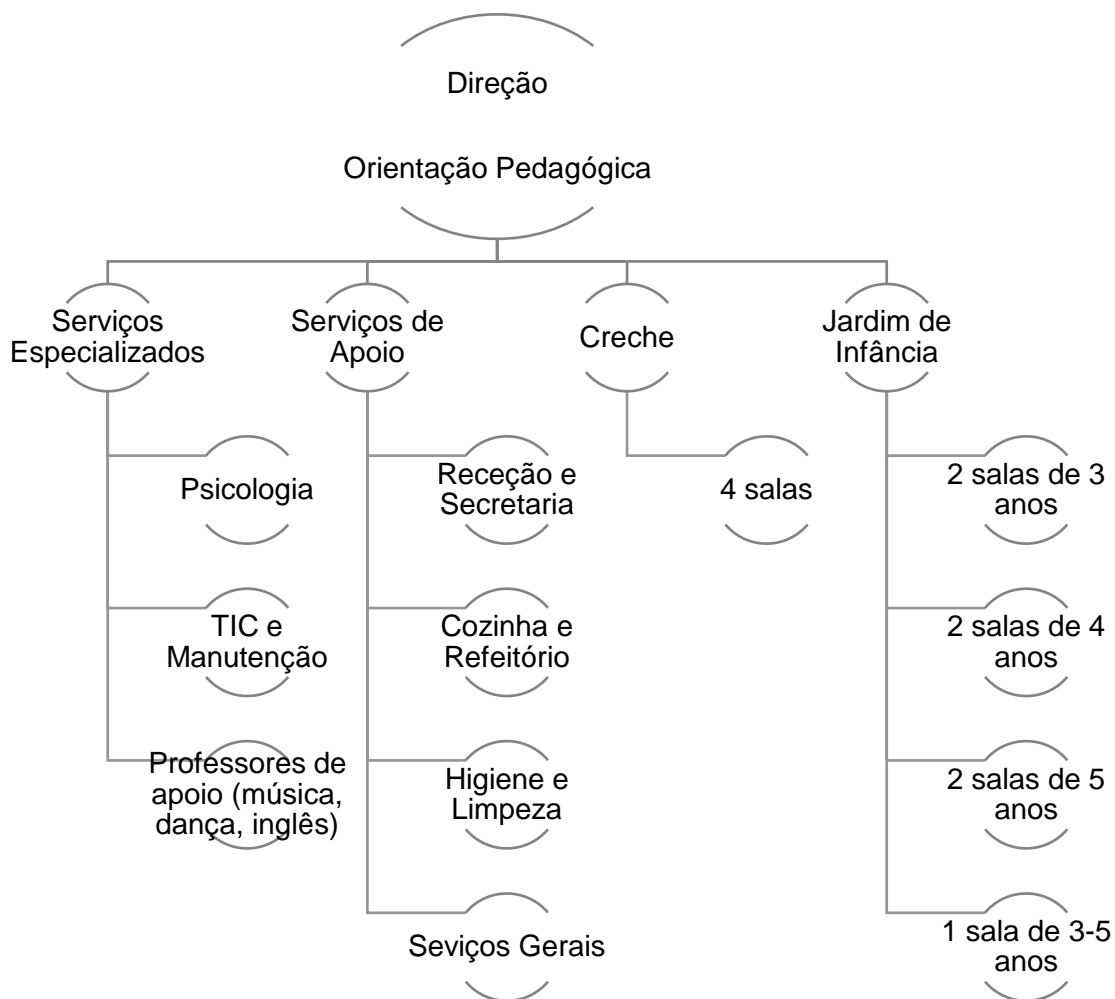
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ladd, G. & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: Formas, características e funções. In Spodek, B. *Manual de investigação em Educação de Infância* (pp. 119-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar 5/97. Diário da República - I Série A. Assembleia da República, Lisboa.
- Lima, A. (2014). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância: Perspetiva através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25 (3), 137-154.
- Lopes, L., Magalhães, C. & Mauro, P. (2003). Interações entre Pré-Escolares: Possibilidades de análises. *Psicologia, ciência e profissão*, 23 (4), 88-97.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola de 1.º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa. Edições Colibri.
- Marchão, A. J. & Fitas, A. C. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. *O portefólio da criança*. Revista Iberoamericana de Educación, 64, 27-41.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 49-65.
- Monteiro, C. M. & Delgado A. C. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: Uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, 19, 106-115.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: ISCSP.
- Northway, M. & Weld. L. (1976). *Testes sociométricos*. Sintra: Livros Horizonte.

- Nóvoa, A. (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ogelman, H. & Seven, S. (2012). Investigating preschool children's Styles and peer relationships. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 765-770.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação da Criança*. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (p. 11 - 27). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (p. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Pepler, D. & Craig, W. (1998). Assessing Children's Peer Relationships. *Measurement Issues: Children's Peer Relationships*, 3(4), 176-180.
- Ponte, J.P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. (5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Rodrigues, S. A. & Garms, G.M.Z. (2007). *Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das actividades*. *Nuances: estudos sobre educação* (14), 15, 123-137.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. *Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. *Noesis*, 71, 25-29.

- Sarmiento, T. (1999). Identidades Profissionais de Educadoras de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 19-26.
- Serra, M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto Editora: Porto.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Singer, E. (2016). *Theories about young childrens's peer relationships* in The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care. Routledge: London and New York.
- Site institucional.*
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – drama e dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomás, C. (2007). *Participação não tem idade: Participação das crianças e cidadania da infância*. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos Mundos no Mundo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra: Revista Científica*, 2, 129–146.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Texto Editores: Lisboa.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2ª ed.). Porto Alegre, RS: Bookman.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica na Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M.A (1998). *Didática da educação infantil* (2a ed.). Madrid: ASA edições.
- Zenhas, A. (s.d.). “Porquês” e “Comos” de uma relação família-escola. *Ozarfaxinars: O papel dos pais na escola*, 18, 1-9.

ANEXOS

Anexo A. Organograma da instituição



Anexo B. Entrevista à educadora cooperante

B1. Qual a sua formação nesta área profissional?

Formação Inicial: Bacharelado em Educação de Infância 3 anos. No último ano de bacharelado o curso passou a Licenciatura e a [instituição de ensino superior] permitiu para quem estava a terminar, a hipótese de fazer o ano seguinte em regime pós-laboral e ficar com grau de Licenciatura.

B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

20 anos.

B3. Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?

A maior dificuldade foi a nível de organização da minha sala. A organização das áreas de forma correta - nunca foi trabalhado isso no curso. Atualmente talvez seja toda a nova organização e logística de voltar ao J.I. Talvez a maior sejam as reuniões de pais pois não gosto de falar em público.

B4. Já trabalhou na creche? Como influenciou a sua prática pedagógica com as crianças de JI e vice-versa?

Trabalhei 17 anos em creche. Identifico-me mais com o trabalho de creche. Dou muito valor aos relacionamentos que mantenho com cada criança e com o grupo. Sempre tentei garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurassem a satisfação das suas necessidades físicas, de afecto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente, de significados e de valores de forma a estarem reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens que se convertem em FINALIDADES EDUCATIVAS. Estes aspetos são transversais às duas valências e são aspetos que valorizo muito.

B5. Fale-me do seu percurso profissional.

Percurso normal - penso eu. Habitualmente faço o ciclo de 3 anos com o mesmo grupo. Em 2014 fiz uma Pós-Graduação em Ciências do Bebê e da Família que durou um ano. Um investimento muito grande a nível financeiro mas ao mesmo tempo teve repercussões muito positivas a nível do meu trabalho em creche. Foi muito importante.

Fez-me refletir muito a minha prática, o valor que a nossa profissão tem no desenvolvimento das crianças (embora pouco reconhecida socialmente) e a importância das famílias num trabalho que deveria ser partilhado. Este ano o regresso ao J.I. está ser desafiante...e difícil.

B6. Fale-me do seu percurso nesta organização.

Entrei aqui como estagiária de 1º e 2º anos. Tive a sorte de ficar cá a trabalhar e sinto-me em casa.

B7. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?

Sim, já fiz parte do grupo de Educadoras Pedagógicas - 1 da creche e 2 do J.I. Há dois anos a Direção convidou apenas uma dessas Educadoras para ser a Diretora Pedagógica que se mantém ainda nesse lugar.

B8. Frequentou alguns cursos/ações de formação?

Sim, ao longo do ano letivo participo em algumas ações de formação que considero interessantes para a minha prática. Até aqui mais direccionadas para a Creche.

B9. Considera pertinente receber estagiárias? Porquê?

Claro que sim. Vêm sempre com ideias novas. Muitas vezes também nos “espicaçam” para repensarmos alguns hábitos instalados e fazem-nos refletir sobre outras formas de fazer bem.

C1. Fale-me da educação dos 3 aos 6 no panorama educativo nacional.

C2. O que significa para si a educação dos 3 aos 6 anos?

C3. Qual a importância do JI para a(s) criança(s)? E para as família(s)?

C4. O que significa ser educadora de infância?

É ser desafiada diariamente por crianças, que testam os nossos limites, que nos demonstram o quão inteligentes são, que nos desafiam a ser cada vez melhor a cada dia que passa, que nos fazem pesquisar e querer aprender mais e mais. É conseguir estar atento a cada uma das crianças com quem estamos, ser paciente e tolerante. É saber aceitar as diferenças e conseguir ser firme e ao mesmo tempo delicado. É um desafio diário que me satisfaz. É trabalhar em equipa e conseguir entusiasma-la a caminhar no mesmo sentido.

C5. Fale-me do reconhecimento, ou a ausência de reconhecimento, do papel da educadora dos 0 aos 6 anos pela sociedade?

Cada vez mais há um maior reconhecimento do papel de educadora. Apesar disto os 0 aos 3 anos é um buraco negro na educação. Apesar de se saber a importância que os três primeiros anos têm no desenvolvimento de competências e a nível cognitivo, ainda não lhe é dada a verdadeira importância. Como pode o Ministério da Educação não reconhecer as educadoras de creche?

C6. Existem alterações que gostaria de ver implementadas na valência de JI em Portugal? Porquê?

H1. Como são as relações e interações entre agentes educativos?

No nosso centro educativo privilegiamos muito as relações e as interações entre os diversos agentes educativos. A nível da creche, talvez o contacto com a comunidade seja o mais difícil de concretizar. Apesar disso, temos possibilidade de recorrer ao espaço anexo ao Centro, [conteúdo oculto para proteção de dados], com total liberdade. As famílias são fundamentais no nosso Centro e são solicitadas várias vezes por ano a participar nos projetos das salas, em desafios, em ações solidárias, entre outros. Entre as salas também há algumas interações - partilha de ideias, de atividades e inter câmbio.

H2. Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha na instituição?

H3. Pode falar sobre o que pensa do trabalho em equipa na educação de infância?

H4. Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos?

H5. As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação?

J1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas?

J2. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças na instituição?

J3. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?

K1. Como define criança? E criança em JI?

K2. Que lugar ocupa a criança no JI, na sua opinião?

K3. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?

L1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

L2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?

M1. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?

M2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?

M3. Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?

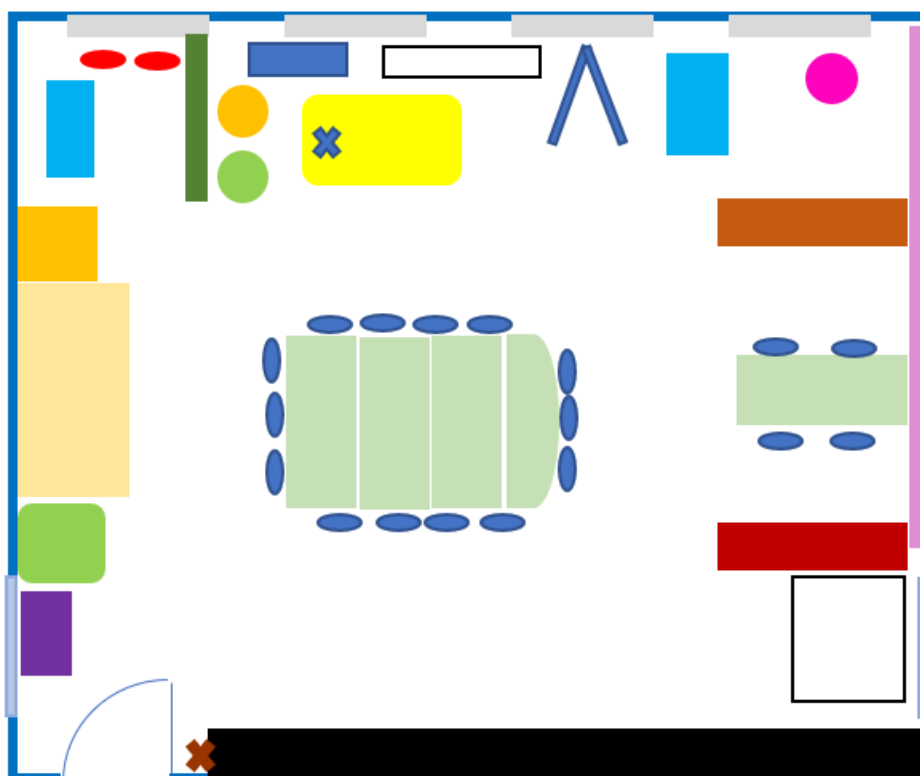
N1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)?

N2. Pode falar-me sobre os critérios que usa para seleccionar os conteúdos para as suas planificações?

N3. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?

[Bloco O ocultado para proteção de dados]

Anexo C. Organização do espaço



Anexo D. Dia-tipo do grupo de crianças da sala 2

Horário	Atividades
8h – 9h	Acolhimento
9h – 9h30	Reunião da manhã
9h30 – 11h30	Trabalho nas áreas/ sessões de expressões/ jardim/ reforço alimentar/ higiene
11h30 – 12h15	Almoço/ higiene
12h15 – 14h	Repouso/ higiene
14h – 15h30	Trabalho nas áreas
15h30 – 16h	Hora do conto
16h – 16h30	Lanche
16h30 – 18h30	Jardim/ sala de atividades

Anexo E. Portefólio da prática

Este anexo, por ser muito extenso, encontra-se gravado em formato PDF na seguinte pasta da *pen drive*: “Portefólio da PPS II - Ana Cristina Ferreira - 2017127”.

Anexo F. Apresentação às famílias e à comunidade escolar

Olá, famílias!

Sou a Ana Cristina e vou estagiar na sala dos vossos meninos e meninas até ao fim do mês de janeiro. Sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e estou, neste momento, a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Durante estes meses espero crescer pessoal e profissionalmente com os vossos filhos, com a [educadora], com a [assistente operacional] e com vocês. Espero conseguir fazer crescer a minha relação com cada um dos vossos meninos e meninas e ajudá-los a fazerem descobertas importantes e significativas para eles.

Trago muita vontade de aprender e de crescer enquanto futura educadora de infância e quero aproveitar esta experiência da melhor maneira com a ajuda de todos os que, de alguma forma, me ajudam a aprender algo novo.

Estarei sempre disponível para falar e para cooperar com as famílias.

Conto convosco!



Ana Cristina

Anexo G. Pedido para as folhas do outono

Olá, famílias!

Como chegou o Outono, durante a próxima semana, vou sugerir aos vossos meninos e meninas a exploração de folhas secas para que possam ver, sentir e cheirar. Para isso, pedia a vossa colaboração: com a ajuda dos vossos filhos, tragam as folhas secas que encontrarem quando forem dar um passeio ou, simplesmente, estiverem a fazer o caminho para a escola. Podem tirar fotografias e trazer para vermos na reunião.

Desde já, muito obrigada pela vossa atenção
e colaboração,

Ana Cristina

Anexo H. Pedido para os frutos do outono

Olá, famílias!

Para dar continuação ao trabalho desenvolvido no âmbito do Outono, vamos fazer uma degustação de frutos desta época, apelando ao sentido da visão, do olfato, do tato e, claro, do paladar. Para isso, pedia-vos que escolhessem com os vossos meninos e meninas alguns frutos de que gostem para trazer e partilhar com as restantes crianças até à próxima sexta-feira. Podem trazer, a título de exemplo, romãs, maçãs, peras, diospiros, avelãs, nozes ou até mesmo castanhas, porque vamos ter um mobile para a nossa sala que será feito com as folhas e os pequenos frutos que sobrarem, por exemplo, avelãs, nozes e castanhas.

Desde já, muito obrigada pela vossa atenção
e colaboração,

Ana Cristina

Anexo I. Pedido para a elaboração de marionetas de vara

Olá, família!

Na segunda-feira contei ao grupo da sala 2 uma história que se chama “O urso bombeiro”.

Depois de a contar, falei com as crianças e, juntas, pensámos que era boa ideia fazer as marionetas das personagens da história para a voltarmos a contar, mas, desta vez, recorrendo aos materiais elaborados.

Por isso, pensámos em pedir a vossa ajuda. Que tal fazerem uma marioneta de vara com o/a vosso/a menino/a em casa e depois trazerem para a nossa sala?

Perguntei às crianças quem é que queria participar e quem queria fazer o quê.

Assim, chegámos à conclusão que vão participar oito crianças e o/a _____ vai fazer _____.

A marioneta consiste em: desenhar/ imprimir a personagem (se for impressa deverá ser a imagem real), plastificar com papel autocolante transparente ou mesmo com a máquina de plastificar (como preferir) e, por último, colar o desenho a um pau de espetada com cola quente ou cola líquida. O bico do pau de espetada deve ficar para cima.

O desenho da marioneta deve ser colorido e o tamanho deverá ser o seguinte:

- Urso bombeiro – 12 cm
- Cão – 8 cm
- Gato – 5 cm
- Habitantes: ursos – 12 cm
- Árvore – 18 cm
- Carro do urso bombeiro – 25 cm

O livro está na nossa sala e podem consultá-lo para ver como é a personagem que devem fazer com o/ a vosso/a menino/a.

Obrigada por participarem!

Beijinho,

Ana Cristina

Anexo J. Documento de despedida aos pais e à comunidade escolar



Olá, famílias!

A próxima semana vai ser a última semana do estágio... termino este percurso dia 25 de janeiro.

Quero agradecer-vos por me terem acolhido e por me darem a oportunidade de aprender com os vossos meninos e meninas e também convosco!

Foram 4 meses de muitas experiências e aprendizagens para mim.

Obrigada pela confiança que depositaram em mim, pelo apoio e pela participação ativa no projeto!

Votos sinceros de muitas felicidades e tudo de bom para estes meninos maravilhosos!

Um grande beijinho,

Ana

Anexo K. Pedido de consentimento informado para a realização do portefólio da criança

No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II é pedido às estagiárias que realizem um portefólio de uma criança.

O portefólio constitui-se num instrumento de avaliação individual da criança. Segundo Marchão e Fitas (2014) é uma prática alternativa de avaliação, que consiste numa pasta/ álbum pessoal, com registos da criança e com um conjunto de elementos produzidos e escolhidos por si. O que importa no portefólio não é o resultado, mas sim os processos de evolução da criança. Na realização do mesmo ter-se-ão em conta três áreas de conteúdo presentes na Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), sendo elas: (i) área de formação pessoal e social, (ii) a área de expressão e comunicação, (iii) área do conhecimento do mundo.

Este portefólio será entregue, após conclusão, aos pais da criança e irá constar no relatório de estágio, garantindo-se as condições necessárias ao anonimato (ocultação do nome e rosto da criança).

Tendo em consideração a informação supracitada, venho por este meio solicitar a sua autorização para a realização do portefólio do seu educando, bem como para a captura de fotografias do seu educando e das suas produções.

Eu, _____,
encarregado de educação do educando _____,
autorizo que a estagiária **Ana Ferreira realize o portefólio** do meu educando, bem como **autorizo a capturas de fotografias** do meu educando e das suas produções, para fins académicos, desde que sejam garantidas as condições necessárias ao anonimato.

Anexo L. Recolha de dados para as matrizes sociométricas

Teste da aceitação

1ª pergunta: Diz o nome de três amigos que tu gostavas que brincassem contigo na _____ (área da sala de atividades mais apreciada pela criança).

2ª pergunta: Diz o nome de três amigos que tu gostavas que brincassem contigo no jardim.

3ª pergunta: Diz o nome de três amigos que gostavas de convidar para brincar contigo em casa.

Criança	Escolhas	Criança	Escolhas
A.	1ª pergunta Bt., JP., ---	D.	1ª pergunta A., Mg., JS.
	2ª pergunta Bt., JP., M.		2ª pergunta A., Mg., JS.
	3ª pergunta Bt. JP., M.		3ª pergunta --- --- ---
Bt.	1ª pergunta G., Mtl., ---	E.	1ª pergunta JP., JS., Gi.
	2ª pergunta Md., F., Cç.		2ª pergunta D., F., K.
	3ª pergunta G., Mtl., Mrt		3ª pergunta JP., D., V.
Bd.	1ª pergunta M., Mg. JS.	K.	1ª pergunta Md., MCM., Bt.
	2ª pergunta Mg., Gi., Cç.		2ª pergunta J., Md., Mg.
	3ª pergunta F., Mn., M.		3ª pergunta Md., Mtl., ---
Crl.	1ª pergunta MCM., M., Mtl.	F.	1ª pergunta Mn., JS., M.
	2ª pergunta F., Md., MCI.		2ª pergunta Mn., M., JS.
	3ª pergunta H., Mn., Bt.		3ª pergunta Mtl., V., JS.
Cç.	1ª pergunta Gi., Bd., MCI.	G.	1ª pergunta Mg., E., J.
	2ª pergunta I., Crl., Bd.		2ª pergunta Mg., D., H.

	3ª pergunta Bd., Mrt., D.		3ª pergunta Mrt., E., Mg.
Gi.	1ª pergunta JP., M., JS.	Mn.	1ª pergunta M., F., MCM.
	2ª pergunta JS., JP., M.		2ª pergunta F., JP., JS.
	3ª pergunta Mn., F., Bt.		3ª pergunta F., MCM., JP.
H.	1ª pergunta Gi., Bd., G.	M.	1ª pergunta Md., Bd., MCM.
	2ª pergunta Md., V., JP.		2ª pergunta Md., Bd., MCM.
	3ª pergunta J., Bd., Gi.		3ª pergunta Bd., Md., MCM.
I.	1ª pergunta Mn., M, ---	MCI.	1ª pergunta M., Bd., MCM.
	2ª pergunta Mtl., JP., ---		2ª pergunta K., M., Bd.
	3ª pergunta --- --- ---		3ª pergunta Bd., M., G.
JP.	1ª pergunta H., Gi., ---	MCM.	1ª pergunta Md., Mrt., H.
	2ª pergunta M., --- ---		2ª pergunta K., G., D.
	3ª pergunta H., Gi., ---		3ª pergunta Md., G., K.
JS.	1ª pergunta JP., Mn., J.	Mrt.	1ª pergunta D., Mtl., K.
	2ª pergunta JP., MCM., V.		2ª pergunta D., Mtl., K.
	3ª pergunta JP., V., MCM.		3ª pergunta D., JP., G.
J.	1ª pergunta H., V., JP.	Mtl.	1ª pergunta MCI., MCM., G.
	2ª pergunta Cç., JS., Md.		2ª pergunta Bd., G., MCM.
	3ª pergunta Mn., Cç., Md.		3ª pergunta --- --- ---
Md.	1ª pergunta A., --- ---	Mg.	1ª pergunta D., A., G.
	2ª pergunta Bt., G., Mtl.		2ª pergunta D., G., A.

	3ª pergunta Bt., K., Mrt.		3ª pergunta D., A., G.
V.	1ª pergunta Mg., Gi., ---		
	2ª pergunta Mg., Gi., ---		
	3ª pergunta Mg., Gi., ---		

Teste da rejeição

1ª pergunta: Diz o nome de três amigos que tu **não** gostavas que brincassem contigo na _____ (área da sala de atividades mais apreciada pela criança).

2ª pergunta: Diz o nome de três amigos que tu **não** gostavas que brincassem contigo no jardim.

3ª pergunta: Diz o nome de três amigos que **não** gostavas de convidar para brincar contigo em casa.

Criança	Escolhas	Criança	Escolhas
A.	1ª pergunta J., Mg., E.	D.	1ª pergunta Cç., JP., V
	2ª pergunta D., --- ---		2ª pergunta G., K., I.
	3ª pergunta E., Mtl., Md.		3ª pergunta G., A., F.
Bt.	1ª pergunta --- --- ---	E.	1ª pergunta J., F., ---
	2ª pergunta --- --- ---		2ª pergunta JP., --- ---
	3ª pergunta --- --- ---		3ª pergunta Md., Cç. MCI.
Bd.	1ª pergunta H., Cç., Bt.	K.	1ª pergunta H., D., E.
	2ª pergunta Bt., JP., MCI		2ª pergunta --- --- ---
	3ª pergunta --- --- ---		3ª pergunta --- --- ---
CrI.	1ª pergunta MCI., I., ---	F.	1ª pergunta H., K., ---

	2ª pergunta D., H., MCm.		2ª pergunta D., Bd., M.
	3ª pergunta MCm, --- ---		3ª pergunta D., H., ---
Cç.	1ª pergunta JP., JS., V.	G.	1ª pergunta H., --- ---
	2ª pergunta M., I., Mg.		2ª pergunta Cç., E., ---
	3ª pergunta Mrt., --- ---		3ª pergunta --- --- ---
Gi.	1ª pergunta V., MCm., F.	Mn.	1ª pergunta Mrt., --- ---
	2ª pergunta D., Mrt., F.		2ª pergunta J., Mrt., ---
	3ª pergunta Mrt., D., ---		3ª pergunta J., Mrt., ---
H.	1ª pergunta --- --- ---	M.	1ª pergunta Crl., Bt., ---
	2ª pergunta --- --- ---		2ª pergunta Crl., Mg., Mn.
	3ª pergunta --- --- ---		3ª pergunta Crl., D., JS
I.	1ª pergunta --- --- ---	MCI.	1ª pergunta --- --- ---
	2ª pergunta H., --- ---		2ª pergunta --- --- ---
	3ª pergunta H., --- ---		3ª pergunta --- --- ---
JP.	1ª pergunta V., --- ---	MCm.	1ª pergunta --- --- ---
	2ª pergunta H., --- ---		2ª pergunta --- --- ---
	3ª pergunta Gi., --- ---		3ª pergunta --- --- ---
JS.	1ª pergunta Md., H., Bd.	Mrt.	1ª pergunta M., Bd., JP.
	2ª pergunta Mn., Mg., J.		2ª pergunta M., Bd., V.
	3ª pergunta Mn., J., Bd.		3ª pergunta G., JP., MCI.
J.	1ª pergunta Mn., H., E.	Mtl.	1ª pergunta --- --- ---

	2ª pergunta I., H., E.		2ª pergunta Mrt., Mn., ---
	3ª pergunta Mn., Bt., M.		3ª pergunta --- --- ---
Md.	1ª pergunta K., Bd., MCM.	Mg.	1ª pergunta H., Mn., ---
	2ª pergunta K., Bd., Mn.		2ª pergunta H., Mn., K.
	3ª pergunta M., F., ---		3ª pergunta H., K., Mn.
V.	1ª pergunta --- --- ---		
	2ª pergunta --- --- ---		
	3ª pergunta --- --- ---		

Anexo M. Reunião das Notas de Campo relativas ao tema da investigação

Recolha dos dados - Notas de campo relativas à interação entre pares			
Nº da Nota de Campo	Nº do registo	Situação/ Contexto	Registo
1	1	Sala de atividades – reunião	A educadora conversa com o grupo sobre a minha presença, explica quem sou e pede que cada um diga o seu nome. De seguida, conversa sobre o fim-de-semana e os espetáculos que algumas crianças viram. Algumas crianças participam ativamente na discussão. As restantes crianças que não participam na conversa, estabelecem conversas paralelas muito facilmente. . .
2	2	Sala de atividades – reunião	. . .As crianças partilham ideias e curiosidades que têm. Algumas crianças perdem a linha condutora do seu raciocínio e falam sobre outros assuntos. Muitas das crianças têm dificuldades em permanecer atentas por um período de tempo demasiado grande, começando a falar com os colegas do lado, brincando com eles ou até mesmo, estabelecendo alguns conflitos. . .
5	3	Sala de atividades – reunião	A educadora questiona cada criança sobre a área que pretende explorar no dia de hoje, começando pelas crianças que mostraram melhor comportamento, conforme o habitual. A K., que trouxe desenhos para uma atividade de pintura sobre os crocodilos, não queria que os colegas a fizessem, começando a chorar e a dizer que os desenhos são todos dela.
5	4	Refeitório – almoço	No refeitório, a K. canta a canção que cantei com o grupo de manhã, acompanhando com os gestos. A Mr., o Mg. e o H. imitam.

8	5	Sala polivalente – dança criativa	Durante a sessão de dança criativa, a professora (terminologia utilizada pela instituição) propõe um exercício que envolve a formação de pares e um balão para cada par. O objetivo era que as crianças dançassem a pares, permanecendo ligadas pelo balão (ambas as crianças deveriam dançar agarradas ao balão). Esta proposta gerou alguma agitação no grupo, uma vez que deu origem a conflitos causados pela posse do balão. Além dos conflitos, as crianças identificaram outras <i>affordances</i> nos balões: lançar e receber, que penso que não estava previsto. A professora permite que as crianças brinquem e explorem os balões.
12	6	Sala de atividades – reunião	Na reunião a Mrt. pergunta pela S. (educadora). O F. responde: “A S. já vem, está bem?”. Ao responder, abana com a cabeça positivamente e coloca a sua mão nas costas da Mrt.
12	7	Sala de atividades – reunião	O F. diz ao D.: “Eu sou querido”. O D. responde que não num tom agressivo. O F. diz: “Sim!”. O D. volta a responder que não e ficam nisto durante algum tempo. O D. bate no braço do F. O F. não se zanga, mas faz festas no seu próprio braço, dizendo que isso não se faz e fixando a educadora. O D. dá-lhe um beijinho no braço e diz: “Eu já di um beijinho”.
12	8	Sala de atividades – repouso	Na sesta, o Mn. chora porque não se consegue tapar. Esperneia, mantendo o lençol por cima de forma desorganizada. A assistente operacional fala com ele e pede que se acalme. Ele continua. O D. grita a chamá-lo de chato e a dizer que assim não vai ao jardim. Faz cara de mau e diz: “Não estou a rir. Estou zangado contigo”. Mais tarde acrescenta: “Tens de ir ao jardim para ser forte. Assim não vais ao jardim”.
16	9	Jardim	A Mrt. vem ter comigo a chorar, porque a Cç. lhe tirou a raquete. Diz que é dela e que ela só “teve um vez”. Explico à Mrt. que tem de emprestar aos amigos, porque os brinquedos não são só dela e ela já brincou durante muito tempo e explico à Cç. que não pode tirar os brinquedos aos outros meninos e meninas sem antes perguntar de pode e se faz favor. Peço-lhe que peça se faz favor,

			ela pede, mas a Mrt. continua a dizer que não. Volto a conversar com ela. Ela acaba por dizer que sim e escolhe outro brinquedo.
18	10	Sala de atividades - sesta	O H. quer tirar os sapatos do D. O D. não quer e diz que faz sozinho. O H. não gosta e dá-lhe pontapés. O D. responde: “estou a ficar zangado! Tu és chato!”.
35	11	Refeitório – almoço	O E., conforme o habitual não está a comer a sopa, porque está distraído a observar, de forma passiva, tudo o que se passa à sua volta. Aproximo-me dele e peço que continue a comer a sopa. O F., que estava ao lado, diz várias vezes: “Olha, E.! É assim, vês?” (enquanto isso, demonstra como se come a sopa). O E. olha para ele e imita-o.
36	12	Jardim - recreio	O F., o JS., o Mn., o Mg., a MCm., a Cç. e a K. brincam aos bombeiros.
40	13	Sala de atividades – projeto de leitura	O V. coloca as mãos na boca, conforme o habitual. A educadora repara e diz-lhe para não o fazer. A M. repete o que a educadora diz, aproximando o seu corpo do dele e mostrando vontade em tirar-lhe as mãos da boca com as suas próprias mãos: “Não é para meter a mão na boca!”
45	14	Sala de atividades – escolha dos livros para o projeto de leitura	O Bd. estava a mexer nos livros em cima das mesas e a Mrt., atenta ao seu comportamento, diz: “não é para mexer nos livros, ó Bd.!”. O Bd. ouve-a e senta-se na sua cadeira.
45	15	Sala de atividades – escolha dos livros para o projeto de leitura	O Mn. conta ao Mg. que ontem não foi à sala que estava transformada num estábulo: “tens que ir lá ir, estava muito gira”.
46	16	Refeitório - almoço	O F. diz ao E.: “é assim! Assim, vês?” (enquanto come o folhado de salchicha). Mais tarde, depois de eu chamar o E. à atenção para continuar a comer, o F. toca-lhe e volta a dizer: “vá E., come!”.

47	17	Refeitório – almoço	B: “ó H., queres ir amanhã comigo ao festival do panda?” (H. abana com a cabeça a dizer que sim) B: “ok, então vais comigo no meu carro, ok?”
48	18	Sala de atividades – reunião	A educadora cooperante, quando faz o plano do dia com as crianças, pergunta quem quer fazer o presépio. Muitas das crianças dizem “eu”. O D. está ao lado da Cç. e bata-lhe porque ela também disse que queria fazer a atividade.
48	19	Corredor - higiene	O Gi. está ao lado da Bt. e está sempre a mexer-lhe no cabelo e a dar-lhe abraços e beijinhos. Ela não reage. Permanece sossegada a receber essas atitudes do Gi.
48	20	Escadas – ida para o repouso	O JP. pergunta-me: “Ana, é no debaixo, pois é?” (o corrimão/ estrutura das cadeiras de rodas). Digo-lhe que sim. Ele começa a avisar os colegas, conforme ouve os adultos a dizer. “É no de baixo! É no de baixo!”
49	21	Jardim - recreio	Vamos ao jardim. O Bd. brinca com a M.; o Mn. com o F. e o JP. com o V.
50	22	Sala 1 – preparação para a reunião	O G. senta-se ao lado da Bt. e dá-lhe a mão. Ela não reage, apenas deixa que ele o faça.
50	23	Sala de atividades – reunião/ projeto de leitura	Bd.: “Tu não vais à minha casa!”. M.: “Não, tu é que não vais à minha casa!”.
50	24	Sala de atividades – reunião/ projeto de leitura	A Mtl. diz ao Mg.: “oh Mg., eu vou à tua casa”. O Mg. dá-lhe palmadas na cabeça a rir-se. Ela tira-lhe as mãos dele da cabeça dela.
50	25	Sala de atividades – reunião/ projeto de leitura	A Mrt. mostra as meias que trouxe ao Mg.

50	26	Sala de atividades – reunião/ projeto de leitura	O D. aperta as bochechas da Md. Ela não gosta e diz-lhe para parar.
50	27	Sala de atividades – áreas	M.: “Olha aqui!” JS: “Conseguimos!” (fazer a construção) Bd.: “Não conseguimos nada! Tu não vais à minha casa!” M.: “Tu não vais à minha casa!” B.: “Porquê?” Sabes que a casa da Aroeira é muito longe, sabes?”
50	28	Sala de atividades – áreas	A Crl. chega aos jogos de chão. Já estão lá quatro meninos e eu digo-lhe que ela tem de escolher outra área. O Bd. diz para a Crl.: “Tu não estavas aqui!”
50	29	Sala de atividades – áreas	A educadora informa que temos de começar a arrumar a sala. O JS. diz para o H.: “É para arrumar!”. O H. fica parado no lugar.
50	30	Sala de atividades – áreas	O JP. diz-me que quer ver o livro dos bombeiros. Vou buscar o livro e dou-lho, pedindo que se mude para a área da biblioteca. Ele vai. O V. ouve e diz que também quer ir ler o livro. Vão os dois e ficam durante muito tempo na tenda a ver o livro. Chamam-me frequentemente para mostrar algo.
51	31	Sala de atividades – reunião	O JP. está a comer uma bolacha. O D. levanta-se e diz-lhe que quer a bolacha dele. O JP. não dá e o D. continua a insistir, dizendo que quer a bolacha. Não disputam fisicamente a bolacha.
51	32	Sala de atividades – reunião	A K. quer pôr as fotografias que ela trouxe na mica da Md. K.: “Posso?”

			Md.: “Não!” (desviando a mica para o lado oposto) K.: “Porquê? Não és minha amiga?”
51	33	Sala de atividades – reunião	O D. baixa-se na cadeira dele e imite um som. O Mg. e a Bt. imitam. Repetem o movimento várias vezes.
51	34	Sala de atividades – reunião	O H. mexe nas fotografias da K. Ela diz-lhe: “Vou-me chatear contigo!” (apontando e mexendo o indicador).
51	35	Sala de atividades – reunião	A M. canta uma música. O JP. tapa-lhe a boca com a mão.
51	36	Sala polivalente – aula de dança criativa	Estão a fazer um exercício com arcos. O JP. coloca o arco dentro da MCm. Ambos se riem.
51	37	Sala polivalente – aula de dança criativa	O H. vai com o arco de encontro à M. e ri-se. Ela não gosta e afasta-se.
51	38	Sala polivalente – aula de dança criativa	Escolhem um par para fazer o jogo. O JS escolhe a M. e ela escolhe-o a ele na segunda vez.
51	39	Sala polivalente – aula de dança criativa	A Md. e o E. baralham os arcos. Ambos ficam a agarrar os dois arcos e a puxá-los. A Md. depois tira um e vira costas.
51	40	Sala polivalente – aula de dança criativa	O Mn. está à janela. O Mg. e o D. vão ter com ele e ficam a ver também.
51	41	Sala polivalente – aula de dança criativa	O F. e o JP. discutem porque ambos querem o mesmo arco.
51	42	Sala de atividades - áreas	O V. e o JP. pedem-me novamente para ir para a área da biblioteca ver os livros dos bombeiros. Levam o livro de ontem e mais alguns que algumas crianças têm trazido. Pedem-me que coloque

			a tenda e que a feche à semelhança de ontem. Chamam-me com muita frequência para mostrar imagens dos livros e dizer o que sabem sobre isso.
52	43	Refeitório – almoço	O F. dirige-se para o Mg. e diz: “Mg., podes ajudar-me a cortar isto?” (a almondega) O Mg. diz que sim e corta a carne com os seus talheres.
52	44	Sala de atividades - áreas	O Mg., o JS., a M. e a Md. brincam aos bebés nos jogos de chão.
54	45	Sala de atividades – reunião	O Bd. bate nas costas da Mrt. Depois trocam sucessivamente. A certa altura, a Mrt. diz que já não quer e começa a tossir. O Bd. diz-lhe várias vezes: “Mrt., respira fundo!” e mostra como se faz.
54	46	Sala de atividades – reunião	A Md. dá beijinhos na cara do V.
54	47	Sala de atividades – reunião	A Mrt. chama a MCm. puxando-lhe a cara com a mão, para que a MCm. olhe para ela. A MCm. não olha e não deixa desviar a cara.
54	48	Almoço - refeitório	O Mg. e o H. correm um atrás do outro.
54	49	Almoço - refeitório	O Bd. puxa o nariz à Mtl.
54	50	Almoço - refeitório	A Bt., a M., a MCm. e o G. põem as mãos uns por cima dos outros e riem-se.

54	51	Sala de atividades - áreas	A MCM., a Cç. e a Md. brincam com os fantoches e colocam máscaras umas às outras. A MCM. também brinca com o F. e o JS. que estão na área do lado (os jogos de chão). A Md. pede ajuda à MCM. para pôr a máscara. A Cç. diz que pode ser ela a ajudar.
55	52	Sala de atividades – reunião	O JP., o F. e a M. agarram num par de cadeiras cada um. JP.: "eu sou mais forte" F.: "não, eu sou muito mais forte" M.: "não, eu!"
55	53	Sala de atividades - áreas	A K., na banheira sensorial, tira as pinhas ao E. O E. não diz nada.
55	54	Sala de atividades – repouso	O JS. diz que quer ir à casa de banho. Digo-lhe para calçar os sapatos e ir. Quando ele volta, volto a falar com ele: "J, deita-te mais um bocadinho, mas olha, tu agora não tens fralda, não podes fazer xixi. Se quiseres fazer, tens de dizer, está bem?". Ele responde afirmativamente. O JP. que também estava acordado e tinha ido à casa de banho, pergunta ao JS.: "Oh JS., tu tiraste a fralda?" JS.: "Tirei. E tu?" JP.: "Eu fiz xixi".
55	55	Sala de atividades – repouso	A I. diz-me: "oh Ana, eu quero uma menina para ajudar a fazer xixi". O JP. estava ao lado, ouviu e diz: "Ana, eu posso ajudar a I." Pergunto à I. se pode ser o JP. a ajudar e ela diz que sim. Vão os dois.
56	56	Sala de atividades – arrumação da sala	A MCM., a Md. e a Cç. já estão encostadas ao armário à espera para irmos para outra atividade fora da sala. A MCM. aponta para os desenhos que fez na sua coroa relativa ao Dia de Reis e vai dizendo à Md. e à Cç. quem é que desenhou. A Md. e a Cç. escutam e observam com atenção.

56	57	Sala 2 – arrumação da sala	A MCm. manda a Cç. sentar-se, porque “é para sentar”.
56	58	Sala 2 – arrumação da sala	O J. puxa as calças para cima e diz que é para as pernas aquecerem. O Mn., que está ao seu lado, puxa-as para baixo e diz que têm de estar para baixo.
57	59	Jardim	O H., o Mg., o Gi., a K., o D. e o Mn. brincam no jardim.
57	60	Jardim	A MCm. anda a correr atrás da Cç.
57	61	Jardim	A MCm., o JP. e o H. escondem-se dentro do baú. O JS. e o Mn. juntam-se a eles.
57	62	Jardim	A K. brinca com a M. a lançar carros pela rampa abaixo. O V. junta-se a elas.
57	63	Jardim	A Cç. brinca com a Md. dentro de caixas.
58	64	Sala 1 - acolhimento	O Gi. e o G. agarram-se à Bt. a dar abraços.
58	65	Sala de atividades – reunião	O G. quer dar um beijo à M.
58	66	Sala de atividades – sessão de música	A Mrt. dá a mão ao D. O D. aceita e ficam assim durante algum tempo.
58	67	Jardim – hora da brincadeira	A Md. e a Mtl. discutem por causa de um brinquedo. A Md. leva-o e a Mtl. fica a chorar. Depois voltam a discutir e, desta vez, lava-o a Mtl. e a Md. fica a chorar. Tento conversar com elas e

			explicar que podem brincar as duas com o brinquedo, na tentativa que partilhem. O Bd. aparece junto de nós e diz: “Estou aqui para ajudar” O que é que se passa?”. As meninas não dão importância e voltam a discutir pelo objeto. A Md. chora e afasta-se.
58	68	Jardim – hora da brincadeira	A K. pede-me ajuda para montar peças de plástico no chão. A Cç. aparece e diz: “eu posso ajudar!”. Ficam as duas a tentar montar as peças.
58	69	Rotina de higiene	A M. e o G. estão na casa de banho há muito tempo. Estão na brincadeira com outros meninos de outra sala. Peço-lhes que vão para a sala. A M. pega na mão do G. e vão os dois para a sala.
59	70	Sala de atividades - reunião	O Mg. traz uma camisola com lantejoilas e o Bd. quer mexer. O Mg. não deixa e empurra a mão dele. Fica zangado.
59	71	Sala de atividades - reunião	A K. está a chorar e o Bd. vai ter com ela e pergunta o que foi. Ela diz que quer a mamã. Ele responde: “queres a mamã?”. Ela abana com a cabeça a dizer que sim e coloca a mão na boca.
60	72	Sala de atividades – reunião	Eu e a assistente operacional chamamos a atenção o Bd. que estava distraído, mas ele não ouve. A assistente operacional levanta-se e vai ter com ele. A MCm., que está ao lado dele, toca-lhe no braço, chamando-o, com a intenção de dizer que ela vai lá.
60	73	Sala de atividades – reunião	Quando chamo o Mn. para ele ir tirar a bata, ele não ouve e a MCm., que estava ao lado dele, chama-o, tocando com a mão repetidamente e diz: “Mn., olha a Ana”.
60	74	Sala polivalente – dança	O H. mostra à M. como atira bem o seu arco: “olha aqui”. A M. também lhe mostra habilidades e diz: “olha aqui!”.
60	75	Sala polivalente – dança	O Mg. zanga-se com o G., porque ele salta para o mesmo arco do que ele.
60	76	Sala polivalente – dança	A A. chama a MCm. e a Crl. para se sentarem. “MCm./ Crl, senta!” e faz o gesto com a mão.

61	77	Sala de atividades – áreas – ensaio do teatro	Ensaíamos uma última vez o teatro sobre o Urso Bombeiro. O JS. agarra o JP. e dá-lhe um abraço e um beijinho.
61	78	Jardim - recreio	O H. e o F. brincam pelo jardim: o F. senta-se no carro e o H. anda a empurrá-lo pelo espaço.
61	79	Jardim - recreio	O Mg., o D. e a A. brincam pelo jardim.
61	80	Jardim - recreio	O Gi. e o V. andam num carro. O Gi. é que o guia.
61	81	Jardim - recreio	O E. anda num carro sozinho.
61	82	Jardim - recreio	A M. brinca com a Md. e a MCl.
63	83	Sala de atividades – sessão de música	Na canção do bom dia, quando o professor canta e cumprimenta o JS., a MCM. dá-lhe um beijinho e uma festinha.
65	84	Corredor – rotina	Quando visto as batatas, depois da sessão de dança criativa, a Md. agarra-se ao JP. e dá-lhe um grande abraço. O JP deixa, mas não retribui.
65	85	Jardim – hora da brincadeira	A Mtl., a K. e a Cç. escorregam as três no escorrega. Fazem-no à vez.
65	86	Jardim – hora da brincadeira	O F. senta-se no carro e o JS. empurra o carro pelo jardim.
65	87	Jardim – hora da brincadeira	O Mg. e a MCl. disputam um peluche.

65	88	Jardim – hora da brincadeira	O V. senta-se no carro e o JP. empurra o carro pelo espaço.
65	89	Jardim – hora da brincadeira	A Bt. brinca com o G. na casinha.
65	90	Jardim – brincadeira (dia de formação)	A Bt. brinca com a MCl. e a Cç. na casinha.
65	91	Jardim – brincadeira (dia de formação)	A K. brinca com a M. no escorrega.
65	92	Jardim – brincadeira (dia de formação)	O F. brinca com o G. na casinha.
65	93	Jardim – brincadeira (dia de formação)	A Mtl. corre em direção à K. e dão um grande abraço. Ambas se riem.
65	94	Jardim – brincadeira (dia de formação)	A K. brinca ao faz de conta com a M., a Cç. e a Mtl. A K. é a mãe e as restantes são filhas.
65	95	Jardim – brincadeira (dia de formação)	O F. brinca com o Mg. e o JS. Fazem um “percurso de obstáculos” inúmeras vezes.
65	96	Jardim – brincadeira (dia de formação)	O G., o V., a Md., a MCl., a Bt., o D. e a MCm brincam ao faz de conta na casinha.
65	97	Jardim – brincadeira (dia de formação)	O Mg. magoa o JS. Autonomamente, sem nenhum adulto por perto, pede-lhe desculpa, diz que foi sem querer, dá-lhe um beijo no local no qual o magoou e dá-lhe um abraço.
66	98	Jardim – recreio	O D., o Mn., o JP. e o Mg. brincam no carro.

66	99	Jardim – recreio	O E. brinca sozinho no carro.
66	100	Jardim – recreio	O D., a A., e o Mg. brincam juntos. Correm pelo jardim.
66	101	Jardim – recreio	A K. e a Mtl. brincam com o carro.
66	102	Jardim – recreio	O JS. e o Bd. brincam com uma bola.

Anexo N. Reunião dos Protocolos de Observação

Registo audiovisual nº 1		Dia: 13-12-2018
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas - Jogos de chão	<p>O F., o JS. e o MG. estão nos jogos de chão. O F. explica-me o que é o Papapugui. Ao explicar, faz uns passos ritmados com os pés. O JS. observa e imita os passos e o nome atribuído à personagem. Primeiramente, o Mg. faz construções com os blocos e depois larga-os e vai buscar um crocodilo de peluche.</p> <p>O F. diz-me: “eu vou ali à base ver como é que está o monstro do Papapugui.”</p> <p>F: “Mg. Albitro, queres ir comigo ver o monstro do Papapugui?”</p> <p>O Mg. diz que sim com a cabeça e diz “É”.</p> <p>JS.: “Também quero!”</p> <p>Dirigem-se os três para o armário. O JS., enquanto vai para lá, faz os passos ritmados e chama pelo Papapugui.</p> <p>F.: “É a caça ao monstro do Papapuguii!!”</p> <p>JS.: “Anda cá, monstro do Papapugui!”</p> <p>F.: “Monstro do Papapugui, sai daqui!”</p> <p>Entretanto, o Mg. já se afastou e chama a educadora.</p> <p>O F. sai do armário e vai a correr para os jogos de chão, o JS. também e o Mg. vem atrás.</p> <p>F.: “Fantasma do Papapugui, nunca mais voltas para lá!”</p> <p>O JS. agarra uma peça de lego e diz “Mg, vamos pôr isto!”</p> <p>O F. e o Mg. agarram peças semelhantes e dirigem-se os três novamente para o armário. Põem-se os três a abanar as peças e a dizer: “Anda cá, Papapugui!”.</p> <p>Voltam os três para os jogos de chão, porque a educadora perguntou o que estavam a fazer.</p> <p>O JS. pergunta ao F., apontando para a peça dele: “Dás este?”. O F. responde: “não”.</p> <p>O F. dirige-se novamente para os armários. O JS. e o Mg vão atrás e fazem o mesmo que ele.</p>	

Registo audiovisual nº 2		Dia: 13-12-2018
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Jogos de chão	<p>F.: “Mg., como é que foi o farabeca?”</p> <p>F.: “Obrigado, guardaste um bocado de becabeca para eu comer”.</p> <p>Mg.: “Eu comi um bocadinho de becabeca”.</p>	
Trabalho nas áreas – Estante do material	<p>O E. está perto da estante à procura de uma folha branca.</p> <p>A MCl. também vai para lá. Ela fica à espera que o E. se desvie. O E. tira uma folha e dá-lhe a ela. Ela estica os braços para cima e diz-lhe algo. Ambos arrumam a folha. O E. volta a tirar a folha e leva-a para ele.</p> <p>A MCl. volta para o seu lugar sem folha. Vai arrumar as canetas no móvel.</p>	

Registo audiovisual nº 3		Dia: 13-12-2018
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Jogos de chão	<p>O Mg. coloca uma peça de lego e um bloco em cima do cesto. A M., que não viu que o Mg. fez isso porque estava de costas, quando se virou, olhou para o cesto e quis os materiais. Vai para ir pegar neles, mas o Mg. afasta-a, colocando a mão e o braço sobre as costas e o braço dela. Ao mesmo tempo, ele diz: “hm hm hm”. Ela cai, levanta-se e pega em dois blocos. Ele tira-lhe um deles e ela não faz nada.</p>	

Registo audiovisual nº 4		Dia: 13-12-2018
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas	<p>O F. vai ao lavatório beber água. A MCl. que está a fazer uma aguarela, fica a observar e a abanar a cabeça a dizer que não em silêncio. Depois diz: “F., não trouxeste poco [copo], não trouxeste poco!”. Depois diz-me que ela trouxe o poco.</p>	

Registo audiovisual nº 5		Dia: 13-12-2018
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas - Biblioteca	<p>O G., o H. e a Cç. fazem corridas na área da biblioteca.</p>	

Registo audiovisual nº 6		Dia: 14-12-2018
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Desenho	<p>A I. não coloca a tampa na caneta. A A. ralha com ela: “ai ai ai ai, I., não é aí!”. O D., que está ao lado da A., também ralha: “ai ai ai ai, I.!”</p> <p>A I. responde: “ai ai ai”.</p> <p>Passado algum tempo, a I. diz para a A.: “olha aqui o que eu fiz”.</p> <p>A Md. mostra à I. que tem um lápis mais pequenino. A I. pensa que a Md. lhe está a dar o lápis e vai pegar. A Md. desvia-o para o lado oposto e a I. vai atrás. Depois desiste.</p>	
Trabalho nas áreas	<p>O JP. tem o livro dos bombeiros que o G. trouxe. O V. também quer e começa a puxar. O JP. não deixa e puxa novamente. O V. já não puxa mais.</p>	
Trabalho nas áreas – Desenho	<p>O H. está a fazer o desenho. O D. vai até à sua mesa e tira-lhe o balde das canetas. O H. diz muito rapidamente: “não” e vai atrás dele. Depois recorre a mim para dizer que o D. lhe tirou as canetas.</p>	
Trabalho nas áreas	<p>O JP. anda pela sala com o livro do G. O V. anda atrás e diz-lhe: “oh J. não vamos ler? Estás à espera do quê? Esse é um cão! É um cão!”</p>	
Lavatório da sala	<p>O D. está a lavar as mãos. O Mn. fica atrás dele à espera. Depois tenta subir e pegar no sabonete.</p> <p>D.: “não! Não lava!”</p> <p>Mn.: “sim, sim”</p> <p>D.: “não, não”</p> <p>Mn.: “sim”</p> <p>D.: “não”</p> <p>Mn.: “sim”</p> <p>D.: “não”</p> <p>Mn.: “sim”</p> <p>...</p> <p>D.: “não!”</p> <p>Mn.: “sim!” ... (a intensidade da voz começa a aumentar)</p> <p>A educadora pergunta quem é que está a gritar. O D. responde que é o Mn.</p> <p>Passado algum tempo, eles continuam a alternar entre não e sim.</p> <p>Mn.: “eu quero ir para aí!”</p>	

Trabalho nas áreas – Desenho	O G. pega numa tampa para pôr numa caneta. O Mg. grita: “essa é minha tampa! Oh pá, essa é minha”. O G. desvia-se com a tampa.
------------------------------	--

Registo audiovisual nº 7		Dia: 19-12-2018
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Jogos de chão	<p>Estão o JS. o V. e o JP. nos jogos de chão. O JP. vai dizendo uma rima repetidamente: “Sou o pirata da perna de pau, olho de vidro e cara de mau!”. O V. pergunta: “cara de mau?” e ri-se. Depois disso, chama a educadora e diz: “S., cara de mau!” e continua brincar.</p> <p>O JS. diz: “hmm...olhos de vidro...e eu sou o pirata da perna de pau!”. Ri-se. Pergunta ao JP.: “é assim?”. “olho de vidro e cara de mau!”</p> <p>JS.: “olha aqui, tenho aqui uma coisa. Olha aqui! Dança (gira o lego)”.</p> <p>O JP. diz à educadora que arranjou as rodas de um carro e mostra-lho. O V. responde: “faltam as outras rodas”.</p> <p>JP.: “pois faltam” e vai procurá-las no cesto. O JS. também procura no cesto. O JS. tira um objeto e o JP. responde que não são essas. O JP vai mostrar algo que encontrou à educadora e saem os três da área. Quando voltam o JS. pega numa peça de lego e diz: “mas isto aqui é rodas, olha: uma roda, outra roda, outra roda e outra roda” (apontando).</p> <p>JP.: “não é não, isto é para fazer assim. É assim!” (demonstra) “agora falta outra roda aqui”.</p> <p>V.: “agora não falta nenhuma roda”</p> <p>JP.: “falta, falta”</p> <p>O JS. volta a repetir a rima de há pouco enquanto pega numas rodas e nuns carros. O JP., que estava atrás, repete também.</p>	

Registo audiovisual nº 8		Dia: 19-12-2018
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – mini faz de conta	<p>O H. e o G. estão na área.</p> <p>O H. está a montar um objeto. O G. pergunta: “já está?” e depois vai-lhe dando vários objetos.</p> <p>G.: “eu vou abrir este, ok?”</p> <p>H.: “han?”</p> <p>Mais tarde, o G. pega em dois objetos. O H. diz-lhe que não e tira-lhos das mãos. O G. não reage, apenas observa.</p> <p>O G. canta sozinho.</p> <p>O H. consegue algo e bate palmas.</p> <p>O G. observa e também bate palmas.</p> <p>O G. ia mexer num brinquedo. O H. não deixa e mete as mãos dele à frente. Diz-lhe: “não mexes! Não podes mexer!” o G. insiste em mexer. O H. diz “não!!”. O G. responde: “posso!”</p> <p>O G. começa a cantar com uma mão no ar. O H. diz-lhe: “não podes fazer barulho”, enquanto lhe puxa a mão para baixo. O G. bate ao H.</p>	

Registo audiovisual nº 9		Dia: 19-12-2018
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Biblioteca	<p>A MCm. está na biblioteca com a Cç.</p> <p>A MCm coloca um fantoche na mão e finge que vai comer a Cç. A Cç ri-se.</p>	

Registo audiovisual nº 10		Dia: 19-12-2018
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Biblioteca	<p>No seguimento do registo nº9, a Md. junta-se à área. A Md. coloca uma máscara na cara da Cç. A MCm. coloca outra na sua própria cara.</p>	
Trabalho nas áreas – Jogos de chão	<p>F.: “J. [JS], queres beca beca?”. O JS não responde e vai para outro lugar.</p> <p>JP.: “Vamos arranjar esta casa. A casa está partida.”</p> <p>O JS. diz ao F.: “eu quero um pau”. O F. tinha dois e deu-lhe um.</p>	

Registo audiovisual nº 11		Dia: 20-12-2018
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Jogos de mesa	O D. levanta-se e vai agarrar na pá e na vassoura que estão ao lado da sua área. A Mrt. responde: “Não! É para eles!”. O D. larga os objetos e vai buscar outra coisa.	

Registo audiovisual nº 12		Dia: 20-12-2018
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Faz de conta	O J. está a brincar com o computador e a M. tira-lho. O J. recorre ao adulto para fazer queixa.	

Registo audiovisual nº 13		Dia: 20-12-2018
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Jogos de chão	O Mg. cai e o Bd. ri-se dele. O Mg. não gosta e bate-lhe com um bloco. Bd.: “tu caíste!” e ri-se.	

Registo audiovisual nº 14		Dia: 20-12-2018
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – jogos de mesa	<p>O D. vê o meu telemóvel e vai mexer. A Mrt. diz-lhe “Não mexas! É da Ana!”. Ele não volta a mexer.</p> <p>A Mrt. tem um conjunto de blocos. O V. levanta-se para ir buscar os blocos. A Mrt. agarra-os e diz: “são meus. Não mexas”. O V. volta a brincar com outro brinquedo.</p> <p>A Mrt. faz uma construção com os blocos do enfiamento e chama o D. para ver: “olha só, Dudu!”. O D. responde: “wow!!”. Ele levanta-se e quer ir buscar o fio para enfiar as peças. Como o fio está no faz de conta (área que está ao lado), a Mrt. avisa-o: “Não, Dudu, isso é o faz de conta!”. O D. vai buscar o fio e disputa-o com o J. que ainda está no faz de conta. A Mrt. diz para o J.: “isso é desta mesa” (e aponta). O D. traz o fio para a mesa.</p> <p>A Mrt. volta a fazer uma construção e a chamar o D. para ver: “Dudu, olha só!”. Ele dá a mesma resposta: “woow!”. Acrescenta: “olha, queres um limão?” (estica o braço dando-lhe o limão de brincar do faz de conta). Mrt.: “não, eu não estou na mesa de luz”. O D. faz a pergunta ao V. ele responde que não, o D. volta a perguntar e o V. volta a dar a mesma resposta.</p>	

	<p>O D. coloca o limão na boca e diz que é muito bom. O V. tira-lhe o limão, “prova” e diz “já está”, lançando-lhe depois o limão.</p> <p>A Mrt. estava a fazer outra construção e o D. pergunta-lhe o que é isso e vai para mexer nas peças. A Mrt. não deixa e afasta-lhe a mão dos objetos.</p> <p>Ele diz: “Agora aquilo. Agora só falta este na torre”, pega no que falta e coloca em cima da torre. A Mrt. diz “não! (a torre cai) Ooohhh”. O D. responde: “só caiu uma vez”.</p>
--	---

Registo audiovisual nº 15		Dia: 8-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – faz de conta	<p>A MCl. “atende o telemóvel” e diz: “Olá. Espera”. Depois diz para o H. a apontar para o telemóvel: “olha, quer falar, a tua mamã. Olha olha a tua mamã”. O H. diz qualquer coisa num tom fraco. Ela continua a falar ao telemóvel. O H. vai brincar com um boneco e um carrinho e sai da área. Ele volta e a MCl. mostra-lhe um laço que vai pôr na cabeça. Brincam sozinhos. O V. vem para a área, mas continuam a brincar sozinhos.</p> <p>O H. coloca a toalha na mesa e diz que quer comida. A V. pega numas chaves e coloca à frente do H. na mesa. O H. olha para o V. e repete que quer comida. O V. vai ver dentro do armário. Encontra uma tangerina de plástico, coloca-a em cima de um prato de plástico e dá ao H. O H. finge que come a tangerina e depois atira-a a ela e ao prato para o chão. O V. apanha uma cenoura de plástico e tenta dá-la ao H. o H. está a bater com um tacho e uma tampa e não aceita a cenoura. O V grita “a cenoura!!”. Tira o tacho e a tampa ao H. e coloca a cenoura dentro do tacho.</p> <p>A Md. vai para a área. Ela e a MCl. brincam com os bebés. Colocam-nos na cama e na cadeira para comer. A Md. deita-se na cama dos bebés e o V. vai lá tapá-la. Ela parece não querer. A seguir vai a MCl. tapá-la e ela deixa. A MCl. vai buscar um pedaço de tecido que se assemelha a uma fralda de pano e dá à Md. para ela agarrar e dormir. A Md. agarra o objeto e coloca-o perto da cara. Finge que dorme. O H. vê, aproxima-se da Md., abana-a com ambas as mãos e diz: “acorda, bebé!”. Ela responde: “Não, para!</p>	

	<p>Sou bebé!” e continua a fingir que dorme. O H. vai à mesa, pega numa tigela e numa colher e vai dar-lhe à boca. Ela aceita. O H. pergunta: “queres mais?”. Ela diz que não, mas ele vai pôr mais comida na tigela e vai-lha dar. Ela come. O V. vê e também vai dar comida à Md. A Md. come. O H. chega, observa e empurra o V. para ele sair, dizendo “não!”. Dá de beber à Md. O V. fica a olhar para outro lado. A Md. levanta-se e depois volta-se a deitar. A MCl. volta a tapá-la. A MCl. ia sentar-se no banco, mas o V. foi mais rápido e sentou-se. A MCl diz: “eu era aqui, V. Mas V., não tenho nenhuma cadeira para sentar.” Ele mantém-se no lugar e observa o espaço. Encontra uma cadeira e diz-lhe: “senta aqui”. Ela vai sentar-se. A Md. chama a MCl. de mãe.</p>
--	--

Registo audiovisual nº 16		Dia: 9-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – massa	<p>O Mg., o Gi. e o J. estão na massa. O Mg. pede um pouco de massa ao Gi. O Gi. tira um pedaço e pergunta: “Mais? Está bom?”. O Mg. abana com a cabeça afirmativamente e o Gi. dá-lhe a massa. O Gi. amassa a massa dele e diz-lhe: “olha o meu bolo enorme”.</p>	

Registo audiovisual nº 17		Dia: 9-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Mini faz de conta	<p>O Mn. tem um cavalo na mão e diz para a MCm.: “tem de ir para o hospital! Bateu com a cabeça!”</p> <p>O Mn. diz: “olha ali o Mn. a cantar!”. Ele pega numa boneca e diz que é a MCm e ele é o outro boneco.</p> <p>A A. junta-se a eles. A MCm. conta-lhe que o cavalo fez xixi.</p> <p>O Mn. chama a A. e diz: “oh A.! Este sou eu” (aponta para o boneco).</p>	

Registo audiovisual nº 18		Dia: 10-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Fantocheiro	<p>O JS. está no lado de trás do Fantocheiro. A A. corre até à parte da frente e abre as cortinas. Volta a sair e afasta-se do fantocheiro a correr para voltar a correr até ele e abrir novamente as cortinas.</p> <p>O H. junta-se ao JS. na parte de trás. A A. vai escolher outra área,</p>	

	<p>como solicitado pela educadora. A MCI. espreita na parte da frente pelas cortinas e diz olá. O H. coloca-se na parte da frente e a Cç. e o JP. na parte de trás. Espreitam-se uns aos outros e riem-se muito. O Mn. vai para ao pé deles e dá um abraço ao JS. O Gi. e o JP. espreitam pela parte da frente e o H., da parte de trás, manda-os embora: “xô!”. Todos se riem. Repetem a brincadeira durante alguns minutos.</p> <p>O Mg. acorda e sai da cama. A Cç., que estava perto dele, olha para a sua camisola que tem lantejoilas. Ambos as exploram, colocando-as para cima e para baixo. O Mg. vê o telemóvel e diz para a Cç.: “está ali uma coisa!”.</p>
--	--

Registo audiovisual nº 19		Dia: 10-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Mini faz de conta	<p>O E., a A. e a Md. estão no mini faz de conta. A Md. diz à A. que quer o dinossauro. Ela procura-o e dá-o à Md. O D. aparece na área e diz: “A., anda para os jogos de chão”. Ela continua a brincar e o D. pega em alguns brinquedos e brinca por breves momentos. Depois diz: “A., tu não podes estar aí. Só dois, A. Sai daqui, já!”. A A. diz que quer estar ali. Ele diz: “já acabou a casinha”. Ela diz algo sobre não querer ir para outro lado. Ele acrescenta: “mas já acabou a casinha!”. Ele desiste e vai para os jogos de chão sozinho e a A. fica no mesmo lugar. Brincam os três sozinhos (a A., a Md. e o E.). A A. levanta-se por instantes para chegar a um brinquedo e o E. assume que aquela cadeira é dele, porque ele também se levantou e chegou-se para o lado da A. Quando a A. vai voltar a sentar-se ele diz: “não, esta é a minha cadeira”. Tentam os dois sentar-se na mesma cadeira. Ela vai buscar outra cadeira que estava perto e senta-se. Continuam a brincar individualmente.</p> <p>O E. diz: “A., vê só” e mostra-lhe algo. Ela observa e aponta para os olhos dela, dizendo algo.</p>	

Registo audiovisual nº 20		Dia: 14-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Jogos de chão	<p>O J.P., a Md. e o JS. fazem uma construção com legos em conjunto. O G., que estava ao lado, abana a construção e ela cai. Riem-se o quatro. O G. foi-se embora e os três continuam a construção.</p>	

Registo audiovisual nº 21		Dia: 14-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Faz de conta	<p>O Mn. diz ao V., que estava a arrumar coisas no armário: “Oh V., podes pendurar aí dentro?” enquanto lhe estica a mão com um vestido. No entanto, não lhe chega a dar o vestido e coloca-o antes em cima da mesa. O V. não responde. Continua cada um na sua tarefa.</p> <p>O Mn. ausenta-se da área e o Bd. vai para lá e brinca com o computador na mesa conforme o Mn. estava a fazer. O Mn. chega e diz: “tira que eu estava a trabalhar!”. O Bd. vai-se embora e o Mn. continua a brincar com o computador. Passados poucos minutos o Bd. volta e tenta alcançar o computador. O Mn. afasta o braço do Bd. e diz: “Eu estou a trabalhar! Estou a trabalhar! Estou a trabalhar”. O Bd. volta a ir-se embora.</p> <p>O Bd. coloca uma bandolete na cabeça que o Mn. já tinha colocado. O Mn. vê e dirige-se a ele e bate-lhe na cabeça, tentando tirar o objeto. O Bd. queixa-se: “au!”. Batem-se mutuamente e o Bd. acaba por sair da área e o Mn. por voltar para o computador.</p> <p>A A. vai para a área. O Mn. tinha tirado um vestido do armário e tinha mandado o Bd. vestir: “oh Bd., veste isto!”. Como o Bd., não respondeu, quando a A. chegou, o Mn. disse-lhe: “Toma! É teu!” a A. pega no vestido, mas logo de seguida o devolve. O Mn. responde-lhe que pode vestir. Entretanto, vê o Bd. a querer brincar com o computador e vai tentar agarrá-lo. Disputam o objeto até à intervenção da educadora que explica que agora é a vez do Bd.</p> <p>A A. está ao telemóvel e com um bebé ao colo. O D. chega ao pé dela e diz-lhe: “olha o teu computador”. Ela responde: “eu estou ao telemóvel [enquanto o mostra] eu vou ligar ao pai do meu bebé!” o D. coloca-o em cima da mesa. O Bd, que pensou que o D. lhe ia</p>	

	<p>tirar o outro computador, olha para ele com um olhar zangado e agarra o objeto.</p> <p>O D. vai “comendo” uma cenoura e vai dando à A. para ela a ir comendo também. A A. aceita cada vez que o D. lhe coloca a cenoura perto da boca.</p>
--	---

Registo audiovisual nº 22		Dia: 14-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas	<p>O JP. fez uma torre com legos e chama a educadora para lhe ir mostrar. O G. vê a torre e destrói-a com a mão e ri-se. O JP. diz para o G.: “ai!” e depois explica à educadora: “Foi o G.!” autonomamente, ambos apanham os legos e levam-nos para os jogos de chão. Continuam a fazer construções com o JS e o F.</p> <p>A educadora solicita que o G. vá para a área da massa brincar com o Gi. O G. tira um resto de massa dentro da caixa. O Gi. pergunta: “queres mais massa?”. O G. responde que sim e o Gi. partilha a sua.</p> <p>O JP. vai falar com a educadora. A meio da conversa, chega o V. e diz que quer ir para os jogos de chão. A educadora responde-lhe que não sabe se ele pode ir e convida-o a verificar quantos meninos estão lá para saber se ele pode ir ou não. O JP. responde rapidamente que estão 4 e, por isso, ele não pode ir: “estão 4! Estão 4, não podes ir, V.” O V. volta para o faz de conta.</p>	

Registo audiovisual nº 23		Dia: 14-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Jogos de chão	<p>O F. diz ao JP que quer uma espada. O JP. tem um conjunto de blocos de madeira nas mãos e diz-lhe para escolher. O F. responde: “quero a maior”. O JP. diz-lhe “está bem”, mas depois coloca todos os blocos ao seu lado e diz que é para ficarem ali guardadas. O F. pergunta-lhe porquê e lembra-lhe que ele quer uma espada. O JP explica: “é para quando alguém bater-nos, eu dou-te a espada, ‘tá bem?’” o F. escuta-o e não responde.</p> <p>O Mn. vem, tira uma “espada” e pergunta: “podemos tirar agora uma espada?”. O JP. olha para as espadas e tira duas, dando uma ao F. e dizendo que foi esta que ele escolheu. O JP. chama o JS</p>	

	e diz-lhe que está ali a espada dele. O JS junta-se aos três. Os quatro fingem que lutam.
--	---

Registo audiovisual nº 24		Dia: 15-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Mini faz de conta	<p>A MCl. bate com um objeto na mesa. A Md. mostra-se desagradada: “oh MCl., para de fazer isso! Para de fazer isso! O bebé quer dormir!” A MCl. continua por breves momentos.</p> <p>A Md. diz que a princesa tem que dormir em cima “desta cama” e aponta. Coloca a boneca em cima da casinha e diz que ela vai dormir. A MCl. diz: “é a minha pincesa” e tira-a de lá.</p> <p>A MCl. e a Md. assumem os papéis de mãe e filha, recorrendo aos materiais do mini faz de conta. O G. brinca com materiais da área ao lado (faz de conta).</p> <p>Mais tarde o G. volta e diz à MCl. que tem de colocar a princesa na cama e aponta. A MCl. não põe lá a boneca, mas o G. põe o boneco que ele tem. Saem todos da área por ter terminado a hora da exploração das áreas.</p>	

Registo audiovisual nº 25		Dia: 16-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Jogos de chão	<p>Mcm.: “aqui é a cama do mano”</p> <p>MCl.: “Não, aqui é a cama do cavalo”</p> <p>Mtl.: “É a cama do cavalo, sim”</p> <p>MCl.: “Olha, aqui são os sapatos da mamã”</p> <p>As três brincam individualmente, recorrendo a objetos diferentes.</p> <p>MCl.: “Olha o meu comboio” (dirigindo-se à Mtl.)</p> <p>Mtl.: “isso é um comboio?”. Ambas observam o objeto.</p> <p>A MCl. pega em dois crocodilos de peluche e diz à Mtl.: “queres brincar com o teu bebé?” e dá-lho. A Mtl. responde que quer e, assim que pega no peluche diz “olá!!”. A MCl. não responde, mas dirige-se a outro peluche e pergunta: “queres brincar com o dragão?”. A Mtl. pergunta onde está o dragão e pergunta se pode brincar com o dragão. A Mtl. pega no dragão e canta canções aprendidas nas sessões de música. Mais tarde volta a dizer: “olá!! Olá, MCl.”, manipulando o brinquedo. A MCl. sai de perto da Mtl. a</p>	

	<p>correr e a Mtl. insiste: “olá, MCl.”, olhando e explorando o brinquedo.</p> <p>Ambas brincam individualmente, à semelhança da MCm.</p> <p>Mais tarde a MCl. pega num objeto e começa a fazer sons com ele. A Mtl diz-lhe que está a bater e estica-lhe a mão. A MCl. dá o objeto à Mtl. e a Mtl. repete o que a MCl. estava a fazer. Ambas se riem e a MCl. dá saltos. Depois de saltar diz: “olha, tenho aqui ranho”. Procura nos bolsos, mas não tem lenços. Então, diz: “não tenho aqui lenços. Olha, não tenho aqui lenços!”. A Mt. pergunta porquê e a MCl. responde: “Não tenho aqui lenços! Eu esqueci dos meus lenços”. A Mtl. responde: “oh oh” e vai buscar outro brinquedo. Ambas se entretêm a observá-lo.</p> <p>A MCl. diz à Mtl. que os dedos dela não estão pintados. “olha, os teus dedos não estão pintados, olha!”. A MCl., que continuava a brincar ao lado delas, mostra as suas mãos e diz: “eu vou pintar as unhas”. A Mtl mostra as delas à MCl. e diz que as dela não estão pintadas.</p> <p>A MCl. ausenta-se por momentos. Quando volta diz: “já limpei o meu nariz!”. A Mtl olha para ela, mas não responde.</p> <p>O JS. vai para os jogos de chão e mexe em alguns materiais. A MCl. chama a Mtl. e diz-lhe: “olha ele está a mexer! Mtl, olha, ele está a mexer” (aponta com o dedo). A Mtl. faz uma cara de surpreendida. Ambas continuam a brincar individualmente.</p> <p>A MCl., enquanto brinca sozinha, diz: “uma casa! Olha, uma casa!”. A Mtl., no lugar dela a brincar com os brinquedos ela, responde: “uma casa?”. “é uma casa dos avós”, responde a MCl. A Mtl. e a MCm. continuam a brincar individualmente.</p> <p>A Mtl. faz uma construção com legos empilhados. A MCl. aproxima-se e quer mexer. A Mtl. desvia o objeto e diz “a minha espada! A minha espada!”. A MCl. responde: “mas eu não tenho uma espada”. A Mtl. diz: “pois não, essa é a minha espada”. A MCl. sai da área e a Mtl continua a brincar individualmente, tal como o JS. e a MCm.</p> <p>A MCl. volta com legos empilhados e diz: “já tenho uma espada”. A Mtl. responde-lhe: “já tens? Falta uma parte!” e tira-lhe o que ela tem na mão par acrescentar mais peças de lego. Como não</p>
--	--

	<p>consegue encaixar as duas torres, dá os dois bocados à MCI. separados.</p> <p>A Md. tenta ir para os jogos de chão e a MCI. diz-lhe que não pode.</p>
--	--

Registo audiovisual nº 26		Dia: 17-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Jogos de chão	<p>O Gi. e a Md. têm animais de borracha na mão e brincam um com o outro, manipulando o objeto e fazendo o som dos animais. O Gi. pega no crocodilo grande de borracha e coloca-o em cima da cabeça da Md. de modo brusco. Ela queixa-se, dizendo “au!”. O Gi., a Md. e o Mg. brincam de modo individual na área.</p> <p>A MCI. vem para a área e traz a casa. O Gi. coloca em cima da casa o crocodilo e a MCI. diz-lhe que não várias vezes, mas ele continua.</p>	

Registo audiovisual nº 27		Dia: 21-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Jogos de chão	<p>JS.: “já não sou teu amigo” e vira-se de costas para a Md. “só sou amigo do JP” (o JP não está na área.)</p> <p>Md.: “eu sou amiga do Mg.”, fazendo-lhe uma festinha no ombro.</p> <p>JS.: “mas eu sou amigo do JP, não sou amigo de ti”</p> <p>Md.: “eu sou amiga da MCm. e do Mg.” (tocando em cada um. A MCm., quando a Md. lhe toca, levanta o braço, estica o dedo e sorri)</p> <p>JS.: “não, ela é minha amiga” (e abraça a MCm.)</p> <p>Md.: “é minha amiga” (puxa o braço do JS para trás)</p> <p>JS.: “é minha amiga”</p> <p>A MCm. afasta ambos e diz: “são os dois amigos”.</p> <p>O JS. coloca as mãos à cintura e desvia a cara.</p> <p>O Mg. chama a Md. pra mostrar algo. A Md. o Mg. e a MCm. riem-se. O JS. coloca-se de costas para os três. Quando o Mg. acaba de falar, o JS. diz: “então vamos jogar às escondidas!”. O Mg. responde que não e o JS. faz uma cara triste e senta-se a um canto encostado ao banco de verga. A MCm. dá-lhe uma festinha na cara e diz-lhe: “brincas comigo”. O JS responde: “então vai-te esconder!” e vira-se para contar, tapando os olhos. A MCm. vai-se esconder a sorrir. A Md. e o Mg. observam. A MCm. esconde-se</p>	

	<p>atrás da Md. Quando acaba de contar, vai procurar. Quando a encontra diz “buuuuu!”. Trocam de posições: a MCm vai contar e o JS vai-se esconder. Ele esconde-se no mesmo sítio que a MCm. A Md. mantém-se no lugar e o Mg. brinca com alguns materiais. Ela acaba de contar, olha para ele e diz “buuuu”. Trocam novamente de posições. O JS. indica o local onde ela tem de se esconder desta vez. Ele diz-lhe: “esconde!”. Ela esconde-se novamente atrás da Md., ele observa e ri-se e só depois é que vai contar. Enquanto está escondida, a MCm. abraça a Md. A Md. sorri. O JS.: diz “aqui vou eu! Onde estás?”. A MCm. responde: “estou aqui” e levanta-se. Ele diz: “buuuu”. A MCm. dirige-se a local onde se faz a contagem para trocarem de posições.</p> <p>Md.: “buga buga”</p> <p>JS.: “ó pá! Estou a brincar às escondidas!”</p> <p>MCm.: “olha que eu vou contar e eu vou-te apanhar!”</p> <p>O JS. vai para ao pé da MCm. e ambos começam a contar em voz alta. Depois da contagem, a MCm. vira-se e diz para a Md. que não estava a participar: “vou encontrar! Encontrei-te! Buuu”. Olha para o JS e riem-se. Os dois voltam a contar. Quando acabam, a MCm. vai até à Md. (que, entretanto, se tinha colocado de costas) e o JS vai até ao Mg. Ambos dizem “encontrei-te” apontando respetivamente. No entanto, a MCm dá um abraço à Md. Depois de o JS ver o abraço à Md., decide também dar um abraço e um beijo ao Mg. A MCm., depois de ver o JS a fazer isso, diz novamente à Md. que a encontrou e acrescenta: “buuu”. A Md. sorri. A MCm. e o JS vão contar novamente e a Md. esconde-se atrás do Mg. Ambos param a contagem e dizem à Md. que a encontraram. A Md. sai da área para terminar uma produção, porque a educadora a chamou. O JS e a MCm continuam a brincadeira. O Mg brinca sozinho. O JS conta, a MCm. esconde-se atrás do Mg. quando o JS a vai procurar, diz-lhe “buuuu”. Eles agarram-se e dão um beijo na boca. O JS cai e o Mg. mostra-se desagradado, porque provavelmente a sua construção ficou estragada. O JS. diz: “não fui eu, foi ela! Foi ela!”. O JS. brinca com o Mg. e a MCm. brinca sozinha.</p>
--	---

	<p>O JS diz para o Mg.: “shhh, é uma surpresa” e ri-se. O JS. diz que não tem nenhum carro no bolso dele. Então, pega num carro e coloca-o no bolso. O Mg. diz-lhe: “não é esse carro” e põe-lhe outro carro no outro bolso. O JS repete: “shhh, é uma surpresa!”. A MCm. imita-os e coloca carros dentro dos bolsos dela. Depois diz-lhes: “olha o meu comboio” e mostra-lhes o bolso. Eles observam. Mais tarde, o JS volta a repetir: “pshhh, é uma surpresa!” e continua a rir-se. Depois disso, chama o Mn. e o Mg. faz o mesmo. A MCm. fica sentada atrás deles a brincar sozinha. O Mn. vem, mas fica por pouco tempo, porque a educadora o retirou da área. O JS., o Mg. e a MCm. brincam com legos, mas de forma individualizada. O JS. diz: “vamos fazer uma casa!”. O Mg. responde: “isto é uma surpresa! Uma surpresa!”. A MCm.: “isto é aqui, olha! Esse não é aí! Olha, tu tens o amarelo, eu quero esse encarnado!”.</p> <p>Mg.: “a cor da minha mãe é a azul que é a preferida. Oh MCm! A cor da minha mãe é a azul”. A MCm não responde. Os três tiram os legos do mesmo cesto, mas brincam sozinhos.</p> <p>A MCm. muda de lugar e o JS., passado alguns momentos, vai ter com ela e mostra-lhe um brinquedo: “eu apanhei isto”. A MCm. responde-lhe algo e o JS. diz: “então não vais à minha casa! Mas assim é batota, tu destruístel!”. Continuam a brincar os dois. O Mg. continua a brincar sozinho com as peças de lego.</p>
--	--

Registo audiovisual nº 28		Dia: 23-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Jogos de chão	<p>O Mg., a A., o JS., o J. e o JP. brincam nos jogos de chão com o carro dos bombeiros construído no decorrer do projeto.</p> <p>Mg.: “aqui á a piscina ao pé de nós” (apontando para as escadas do carro)</p> <p>JP.: “não, não pode ser assim! Está aqui, está aqui em cima”.</p> <p>O JS. bate à “janela” do carro e o J. depois imita-o. Fazem-no alternadamente. A A. brinca com um animal de borracha em cima do carro.</p> <p>O Mg. e o JP já fizeram uma “piscina” com peças de lego e colocam-na em cima do carro. JP.: “está aqui uma piscina”. O JS. responde: “para salvar umas pessoas”</p>	

	<p>O J. sai da área, porque foi o último a chegar e o limite da área tinha sido excedido.</p> <p>O Mg. ia mexer na piscina e o JP. diz rapidamente: “Não! Não! Não! Ninguém não vai!”. O JS pergunta: “esta é uma piscina para salvar uma pessoa, pois é?”. O JP. responde: “É”. A A. observa a situação. O Mg. ia mexer novamente e o JS diz: “não! Eu estava a mexer nas escadas”. O JP diz: “dá cá” para o Mg., apontando para o objeto que ele tem na mão. O Mg. não dá, diz: “mas eu também posso brincar” e mexe nas escadas. A A. diz: “ei! Não podes estragar isto!”. O JP. faz o som da sirene dos bombeiros e brinca com um objeto pelo carro. O JS começa também a fazer o som da sirene.</p> <p>Todos brincam com objetos em cima do carro.</p> <p>O JP diz ao Mg.: “vai para a piscina”. O Mg. vai com o seu boneco. O JS. procura um sítio diferente para colocar a piscina. O JP. continua a fazer o som da sirene do carro e avança com o carro pelo espaço, puxando-o. A A. reclama: “ai não não não não não!” e o JS e o Mg. seguem o carro, acompanhando os seus brinquedos. A A. acrescenta: “JP., põe o carro já aqui!”. Os três meninos continuam a brincar. O JS., que por vezes, observa a A., diz-lhe: “Isto é para meninos. Grandes”. A A. responde: “não, não. É para meninas também”. Eles continuam a brincar e afastam cada vez mais o carro até saírem da área. A A. acaba por ficar lá sozinha, abanando com a cabeça no sentido negativo e observando. O JP. produz frases como: “dá cá a minha mangueira!” e “está ali um incêndio!”. Mais tarde, a A. recorre ao adulto para contar que eles tiraram o carro da área. O JS. diz: “o incêndio acabou”. Voltam os três para a área a pedido dos adultos. O JS. volta a dizer que “isto” (a peça de lego) é para a pessoa e o JP. diz que já salvou a pessoa. A A. pergunta: “já salvaram a pessoa?”. Os quatro mantêm-se a brincar com o carro.</p> <p>JS.: “outro incêndio! É outro inêndio!”</p> <p>JP.: “ ’tá bem!” (desloca o boneco para outro local)</p> <p>JS.: “não, aqui não é o incêndio. Aqui sou eu em casa. Isto é o quartel dos bombeiros!”</p> <p>A.: “é o quartel dos bombeiros!”</p>
--	--

	<p>O JP faz o som da sirene e desloca novamente o carro: “já cheguei”.</p> <p>O Mn., que está noutra área, observa e diz: “ó pá, ó meninos! isso não é uma forma bem! Isso não é dai! Isso não encaixa!”. Enquanto escutam o Mn., o JS. tira uma luz do carro e todos ouvem atentamente, parando o que estão a fazer. O JP. responde: “encaixa, encaixa!”. O JS. responde o mesmo: “encaixa, encaixa, olha!” (e volta a colocar a luz no lugar). Os restantes observam. O JP volta a tirar a luz do lugar e a A. diz: “eeiii, JP!”. Ele coloca-a no lugar novamente. O JS. volta a mexer nela e, de seguida, mexe a A.</p> <p>JP.: “já chegámos onde?”</p> <p>JS.: “olha a tua mangueira aqui!”</p> <p>JP.: “não, não, não! Primeiro é para salvar as pessoas! Salvei esta pessoa, anda cá, minha pessoa!”.</p>
--	---

Registo audiovisual nº 29		Dia: 23-01-2019	
Situação	Registo		
<p>Trabalho nas áreas – Jogos de chão</p>	<p>JP.: “não, não, sou eu! Eu sou o chefe dos bombeiros!”</p> <p>JS.: “vamos apagar os dois!”</p> <p>JP.: “eu já apaguei o fogo”. Imita o som da sirene.</p> <p>O Mg. e a A. mantêm-se a brincar com o mesmo carro dos bombeiros em silêncio.</p> <p>O Mg. levanta-se e passa com o seu brinquedo por cima da cabeça do JP., produzindo um texto ritmado. O JP. não lhe diz nada. O Mg. dirige-se para perto da A. ela diz: “eu já apaguei o fogo!” a A. brinca com o Mg. e o JS. brinca com o JP.</p> <p>O JP diz que os bombeiros estão a dormir e a A. repete-o. O Mn. observa o que se passa nesta área e diz: “um bombeiro dorme”. A A. manda-o calar: “shhhh!”</p> <p>Alguém fora da área, carrega num botão com o barulho da sirene dos bombeiros e a A. diz: “olha, é um incêndio!”. O JS e o JP fazem barulho e mostram-se apressados para sair. O Mg. desvia-se. A.: “são horas de acordar! Vou já vestir-me! Vamos, vamos, vamos!”. Ela, o JS. e o JP. conduzem o carro para outro local e fazem o som da sirene.</p> <p>JS.: “já chegámos!”</p>		

	<p>A.: “já chegámos!”</p> <p>JP.: “já chegámos! Já chegámos! Não, não, não, não! Ainda não é a mangueira!” (falando para o JS)</p> <p>A.: “ainda não é a mangueira”</p> <p>JS.: “vamos salvar a pessoa!” pegando na peça de lego que simboliza a piscina.</p> <p>JP.: “eu vou salvar a pessoa!” e afasta o Mg.</p> <p>Mg.: “eu vou fazer...”</p> <p>JP.: “vais para a piscina!”. O Mg. vai para outro lado.</p> <p>A.: “já está aqui a piscina!”</p> <p>JS.: “não, isto é uma escada para as pessoas”. Desencaixa os materiais da escada. A A. ajuda-o a tentar voltar a colocar no sítio. O Mn. vê, pega no material e recorre ao adulto: “estragaram isto! Estragaram!”</p> <p>JP.: “Dá cá, Mn.!” e vai atrás dele.</p> <p>O JP. tem novamente o material e tenta arranjá-lo. O Mg. mexeu nas escadas e o JP. disse “olha aí, olha aí!”. O Mg. para. A A. vai cantando.</p> <p>JS.: “isto é um incendio dos três porquinhos!”</p> <p>JP.: “é um incêndio, um incêndio, um incêndio!”</p> <p>O JS. e o JP. imitam a sirene a mexem os bonecos de um lado para o outro no carro. O Mg. e a A. manipulam os bonecos.</p> <p>A A. diz para o JS. “incêndio! Incêndio!”</p> <p>JS.: “o fogo” o fogo!” e salta. A A. salta também e diz: “fogo! Vamos apagar o fogo!”. Brincam os quatro com o carro.</p> <p>A.: “ainda não, ainda não!”</p> <p>JS.: “a piscina!” (pega no material)</p> <p>A.: “sim, e a piscina”.</p> <p>Mg.: “dos bombeiros!”</p> <p>JS.: “está doente, está doente!”</p> <p>Mg.: “está doente!”</p> <p>A.: “vamos salvar uma pessoa!”</p> <p>JS.: “está doente, está doente! É aí o hospital!”</p>
--	--

Registo audiovisual nº 30		Dia: 23-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Jogos de chão	<p>Mg.: “a minha casa é só minha! E da A.” (dirige-se ao JS. e deita-lhe a língua de fora)</p> <p>O JS. mostra-se desagradado: começa por querer chorar e depois mostra-se zangado e vira-lhe as costas e cruza os braços. O JS estava de frente para a parede onde está afixado o mapa das presenças. O Mg. vai até lá e observa-o, verificando as fotografias das crianças. A certa altura, empurra o JS para o lado. O JS sai e fica sentado no chão com uma cara triste e o Mg. fica lá a explorar o mapa.</p> <p>Enquanto isso, a A. e o J. também estão na área, mas a A. brinca sozinha e o J. apenas observa e fala sozinho de um lado para o outro.</p> <p>A A. parece ir dizer algo ao JS. O JS levanta-se e vai brincar com o carro dos bombeiros como a A., começando a fazer o som da sirene.</p> <p>Já com ambos perto do carro, a A. diz: “que passa, amigo? Vá, vamos!”</p> <p>O JS. afasta o carro e a A. responde: “ei, JS., não faz isso!”. O JS cruza os braços e faz cara de zangado. A A. volta a pôr o carro no lugar.</p> <p>JS.: “olha aqui!” (toca numa das partes do carro) “Não está com isso” (tira o boneco que a A. tem na mão).</p> <p>A.: “mas eu estava com isso!”</p> <p>JS.: “não, tu não estavas com isso!”</p> <p>A.: “eu estava com isso, sim”</p> <p>JS.: “não, não.”</p> <p>A.: “tava, sim”</p> <p>JS.: “o teu olho, olha!” (e volta a tocar no local onde falta uma luz do carro) “ó, não! Está aqui!” (agarra a luz e coloca-a no carro). Ambos brincam sozinhos com o carro e alguns animais de borracha.</p> <p>JS.: “temos uma emergência! Vamos no carro dos bombeiros”. Coloca um boneco em cima da luz e faz o som da sirene. A A. observa.</p> <p>O Mg. vem para perto deles e observa-os.</p>	

	<p>JS.: “ó não, a minha farda do carro dos bombeiros está aqui!” (agarra numa peça de lego para desviar).</p> <p>Mg.: “a minha prancha é esta! É a minha prancha é esta!” (agarra a peça que o JS agarrou e disputam o objeto).</p> <p>JS.: “não, é minha! Esta é minha” (fica com o objeto)</p> <p>Mg.: “a minha prancha” (com tristeza). Volta a dizê-lo, mas, desta vez, mais zangado. “Ó pá! Agora já não vais à minha casa!”</p> <p>JS.: “agora eu vou à casa do J., pois é?”</p> <p>J.: “não, não podes ir. Sabes porquê? É porque amanhã eu vou estar lá. Eu e a mãe temos uma reunião, então temos de ir”</p> <p>JS.: “eu também tenho uma reunião com a minha mãe”</p> <p>A . enquanto o J. e o JS. estão a falar: “olha, eu não posso ir à tua casa, porque amanhã eu tenho de dormir em casa. Não posso ir à tua casa, porque amanhã tenho de dormir em casa” (ninguém a ouve. Continua a brincar sozinha com o carro).</p> <p>O Mg. afasta-se e vai buscar a “prancha”. “eu tenho uma prancha! É a minha prancha! É a minha prancha!”</p> <p>JS.: “toma aqui, J. Esta aqui é a tua prancha” (dá uma ao J. e tem uma para ele).</p> <p>O Mg. e o JS. vão um contra o outro e ambos dizem “au”. O Mg. acrescenta “foi sem querer”. O JS. vai buscar mais legos e diz: “toma aqui mais uma prancha” e atira-os para o chão, local onde o J. e a A. estão deitados.</p> <p>A A. e o J. levantam-se e brincam individualmente: A A. com o carro dos bombeiros e o J. com as peças de lego grandes.</p> <p>O J. coloca-as na boca e a A. diz-lhe algo e tira-as de lá.</p> <p>Depois de algum tempo, o Mg. vai ter com a A. e dá-lhe uma peça de lego grande: “Pizza para a A.! Uma pizza grande para a A.! Muito grande!”. Ela aceita e finge que a come. O JS. observa e diz: “a minha também é muito grande”. O Mg. dirige-se outra vez a ela com outra peça: “isto é uma pizza de chocolate! Grande!”. Ele dá-lha à boca e ela “come”.</p> <p>Mg.: “hum! Cheira a chocolate!” e come. “queres?”. Ela volta a comer. Comem os dois.</p>
--	--

Registo audiovisual nº 31		Dia: 24-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Jogos de chão	<p>A Md. brinca sozinha com um animal de borracha e produz a sua onomatopeia. Coloca o animal em cima do carro dos bombeiros e o Bd. senta-se em cima do carro e observa a Md. A Crl. brinca com as escadas do carro dos bombeiros e o Gi. também brinca sozinho, afastado das restantes crianças.</p> <p>O Bd. tenta agarrar o brinquedo da Md. e esta pede-lhe que pare. Ele agarra numa luz do carro e bate com ela no animal da Md. A certa altura, a Md. bate com o animal na luz que o Bd. tem. A Md. e o Gi. estão isolados. O Bd. brinca com as escadas e a Crl. com as luzes do carro. O Bd. começa a cantar uma melodia e a Crl. imita-o.</p> <p>O Bd. coloca as escadas de forma a que a Md. possa descer com o animal. Ela faz descer o boneco. Repetem com outro animal.</p> <p>O Bd. agarra nas escadas e diz “escadas”, colocando-as em cima da cabeça da Md., depois em cima da cabeça da Crl. e, novamente, em cima da cabeça da Md. Nenhuma delas comenta.</p>	

Registo audiovisual nº 32		Dia: 24-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Jogos de chão	<p>A Md., o Bd. e a Crl. brincam com o carro dos bombeiros de modo individual.</p> <p>O Bd. volta a colocar as escadas para a Md. descer com o animal: “podes descer”, diz ele. A Md. desce e diz: “ele quer beber água”. O Bd. ouve com atenção e responde: “sim, pode ser aqui”. O Bd. volta a colocar as escadas nas cabeças da Md. e da Crl. e elas voltam a não reagir a isso.</p>	

Registo audiovisual nº 33		Dia: 24-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Jogos de chão	<p>A Md., o Bd. e a Crl. brincam individualmente. A Md. tem um animal e grita várias vezes: “como é que saio daqui? Como é que saio daqui?”, olhando várias vezes para o carro dos bombeiros e os pares que estão na mesma área, parecendo que quer estabelecer uma brincadeira no âmbito dos bombeiros. Ninguém lhe responde.</p>	

	<p>A certa altura, ela diz: “esquece” e sai do local onde o animal estava “preso”.</p> <p>A Crl., o Bd. e a Md. saem da área. Apenas fica o Gi. que brinca com o carro dos bombeiros.</p> <p>Passado algum tempo, o D. vai para perto do Gi. e fica a observá-lo. Depois disso, pega nalguns brinquedos e brinca sozinho.</p>
--	---

Registo audiovisual nº 34		Dia: 24-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Jogos de mesa	<p>O J., a Mrt., o Bd., o JP. e a Crl. brincam com peças de encaixe sem estabelecerem contacto.</p> <p>O Bd. tenta tirar as peças do J., mas ele não permite, afastando-as. Como o Bd. não conseguiu, tenta fazê-lo com o JP. desta vez, fica com as peças do par. O JP mantém-se a brincar com o que lhe resta.</p> <p>O Bd. mostra a construção que fez à educadora.</p> <p>O JP. encaixa uma peça que tem na construção do J. O Bd. puxa a construção e ela desencaixa-se. O J. e o JP. riem-se com a situação.</p> <p>O Bd. tira uma peça à Mrt. ela diz: “ei, o Bd. tirou!”</p> <p>O Bd. tira uma peça ao J. O J. tenta tê-la de volta, mas o Bd. desvia-a.</p>	

Registo audiovisual nº 35		Dia: 24-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Jogos de mesa	<p>A Crl. fez uma construção e mostra-a ao Bd.: “olha o meu guarda-chuva!”. O Bd. desmonta-o, coloca algumas peças na caixa e a Crl. grita-lhe que não. Ele responde: “é para arrumar!”. A Crl. foge para outro local com as peças que ainda tem e o Bd. recorre ao adulto para contar. O Bd. volta a ir ter com ela, tira-lhe as peças e arruma-as. Ela chora e vira-se para a parede.</p> <p>A K., a Cç. e a Mrt. arrumam tudo na caixa.</p> <p>A K. pergunta: “quem é que pôs isto aqui? Isto não é aqui”</p> <p>O J. observa o que as meninas fazem.</p> <p>A Cç., a K., o JP., o Mn. e o J. arrumam em conjunto.</p> <p>A K. tira algumas peças do sítio e o J. relembra: “é para arrumar”.</p> <p>O JS também vai ajudar a arrumar a área.</p>	

	O Mn. fecha a caixa e a Cç. e a K. ainda têm peças na mão. A K. diz: “só falta estes!”. ele volta a abrir a caixa.
--	--

Registo audiovisual nº 36		Dia: 24-01-2019
Situação	Registo	
Trabalho nas áreas – Jogos de chão/biblioteca	<p>O Mn. tem um boneco na mão e mostra-o ao J. e ao JS.: “é o meu primo Gonçalo. Ele também esqueceu-se do caminho. É um cemelo. <i>Tem muitas bossas e muito pelo...</i>”</p> <p>JS.: “essa é a minha música”</p> <p>Mn.: “O primo Gonçalo cantava esta música”.</p> <p>JS.: “caminho?”</p> <p>Mn.: “não, era agora”</p>	

Anexo O. Matriz sociométrica da aceitação

		Meninas												Meninos												Nº de escolhas feitas por cada criança	Nº de escolhidos			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24			25		
		A.	Bt.	CrI.	Cq.	K.	I.	Md.	M.	MCl.	MCm.	Mrt.	Mtl.	Bd.	D.	E.	F.	G.	Gi.	H.	JP.	JS.	J.	Mn.	Mg.	V.				
Meninas	1	A.	111						033											222							8	3		
	2	Bt.			030			010				003	202				020	101										8	6	
	3	CrI.		003				020	200	030	100		300				010			001				002				9	9	
	4	Cq.			020		010			300		002		231	003				100					010	030			8	6	
	5	K.		300				121		200			002										010		030			8	6	
	6	I.								200				010							020			100				4	4	
	7	Md.	100	011			002						003	030				020										7	6	
	8	M.						112			333			221				020										9	3	
	9	MCl.				010			122		300			231			003												9	5
	10	MCm.				013		101				200			030		022	300											9	6
	11	Mrt.				330							220				111		003		002								9	5
	12	Mtl.								100	230			010				320											6	4
Meninos	13	Bd.			030				103													300	002	210			9	7		
	14	D.	110														001	020				330		220			6	3		
	15	E.				030									012		020	300		101	200				003			9	7	
	16	F.							320				001									233		110	002			9	5	
	17	G.													020	202				030			300		113			9	6	
	18	Gi.		003					230								002			120	310		001					9	6	
	19	H.						010						202				300	103		030		001		020			9	7	
	20	JP.							010									202	101									5	3	
	21	JS.									023										111		300	200	032			9	5	
	22	J.			012			033											100	300	020		001		200			9	7	
	23	Mn.							100		302										211		023	030				9	5	
	24	Mg.		232											111			323										9	3	
	25	V.																	222						111			6	2	
Total em cada critério		321	224	010	031	142	010	364	753	210	633	104	333	444	254	101	143	445	523	312	565	551	211	314	452	123				
Totais combinados (índice sociométrico)		6	8	1	4	7	1	13	15	3	12	5	9	12	11	2	8	13	10	6	16	11	4	8	11	6				
Nº de crianças que o escolhem		3	5	1	3	5	1	7	9	3	7	5	7	5	6	1	6	8	6	5	9	7	4	7	5	5				

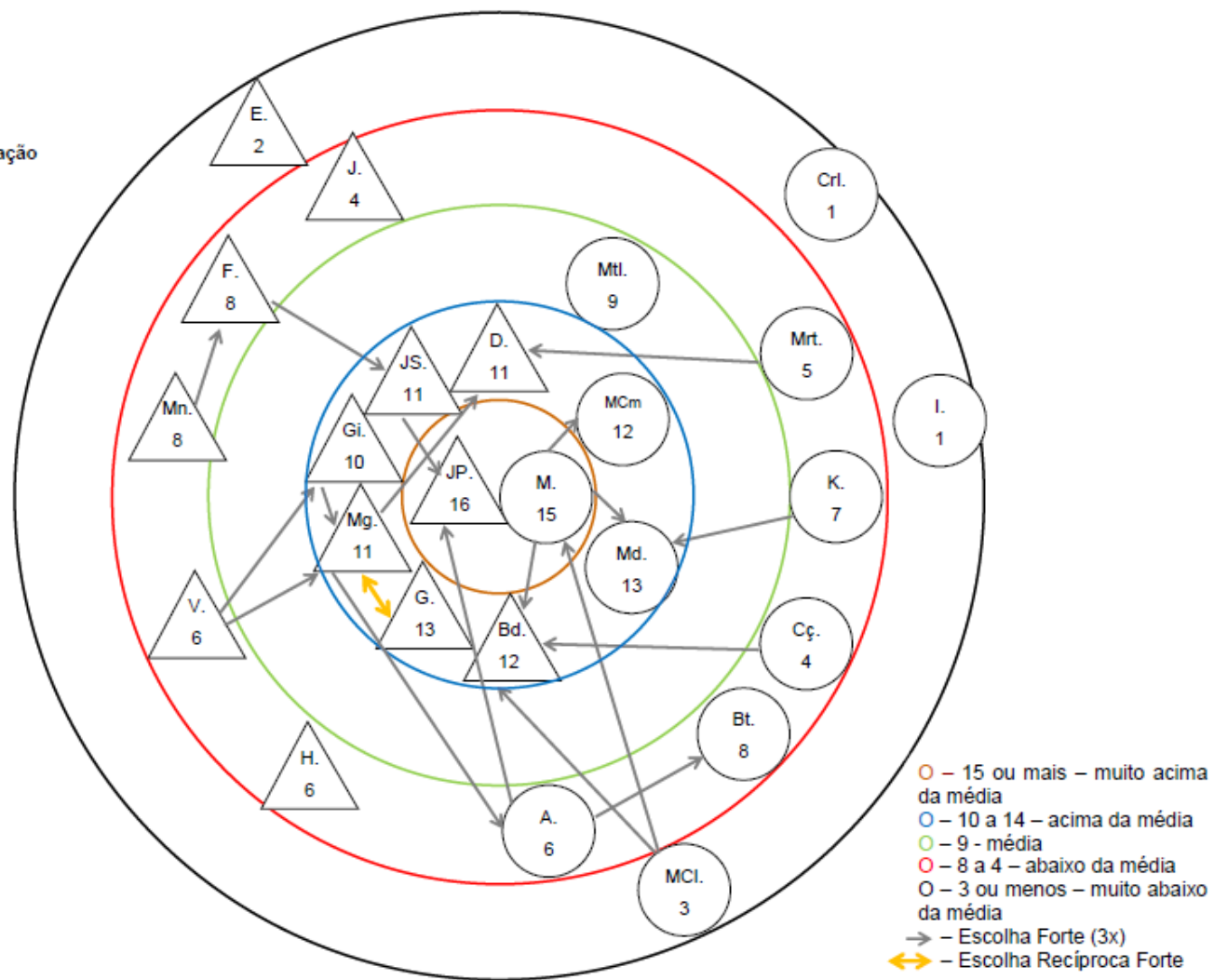
Anexo P. Matriz sociométrica da rejeição

- Escolhas fortes
- Crianças que não fazem escolhas
- Crianças com um IS muito acima da média
- Crianças com um IS abaixo da média
- Crianças com um IS muito abaixo da média

		Meninas												Meninos												Nº de escolhas feitas por cada criança	Nº de escolhidos	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24			25
		A.	Bt.	CrI.	Cç.	K.	I.	Md.	M.	MCl.	MCm.	Mrt.	Mtl.	Bd.	D.	E.	F.	G.	Gi.	H.	JP.	JS.	J.	Mn.	Mg.	V.		
Meninas	1	A.						003					002		010	301						100		200			7	6
	2	Bt.																									0	0
	3	CrI.					200				100	031				010				020							6	5
	4	Cç.					020		010				001									100	200		030	300	7	7
	5	K.														200	300				100						3	3
	6	I.																			011						2	1
	7	Md.					110			001		300			220			002						030			8	6
	8	M.		200	111											002							003	030	020		8	6
	9	MCl.																									0	0
	10	MCm.																									0	0
	11	Mrt.								110	003				220				001			302				030	9	6
	12	Mtl.												010											020		2	2
Meninos	13	Bd.		310	200						030									100	020					6	5	
	14	D.	002		100	020	030										003	011			200				300	9	8	
	15	E.			002			001		003							200				010	100				6	6	
	16	F.				200			030					020	011					102			100			7	5	
	17	G.				010										020				100						3	3	
	18	Gi.									200	021				012		330							100	8	5	
	19	H.																								0	0	
	20	JP.																		001	010				100	3	3	
	21	JS.							100						303						200		032	011	020	9	6	
	22	J.		002				010		003											220			101		9	6	
	23	Mn.											122				330						011			5	2	
	24	Mg.					032																	011	223	8	3	
	25	V.																			111			223		0	0	
Total em cada critério		001	211	111	211	231	130	102	132	112	211	133	001	331	143	321	212	012	001	753	321	101	222	253	130	410		
Totais combinados (índice sociométrico)		1	4	3	4	6	4	3	6	4	4	7	1	7	8	6	5	3	1	15	6	2	6	10	4	5		
Nº de crianças que o escolhem		1	3	1	4	4	4	3	5	4	3	4	1	4	6	4	4	2	1	10	5	2	4	6	4	5		

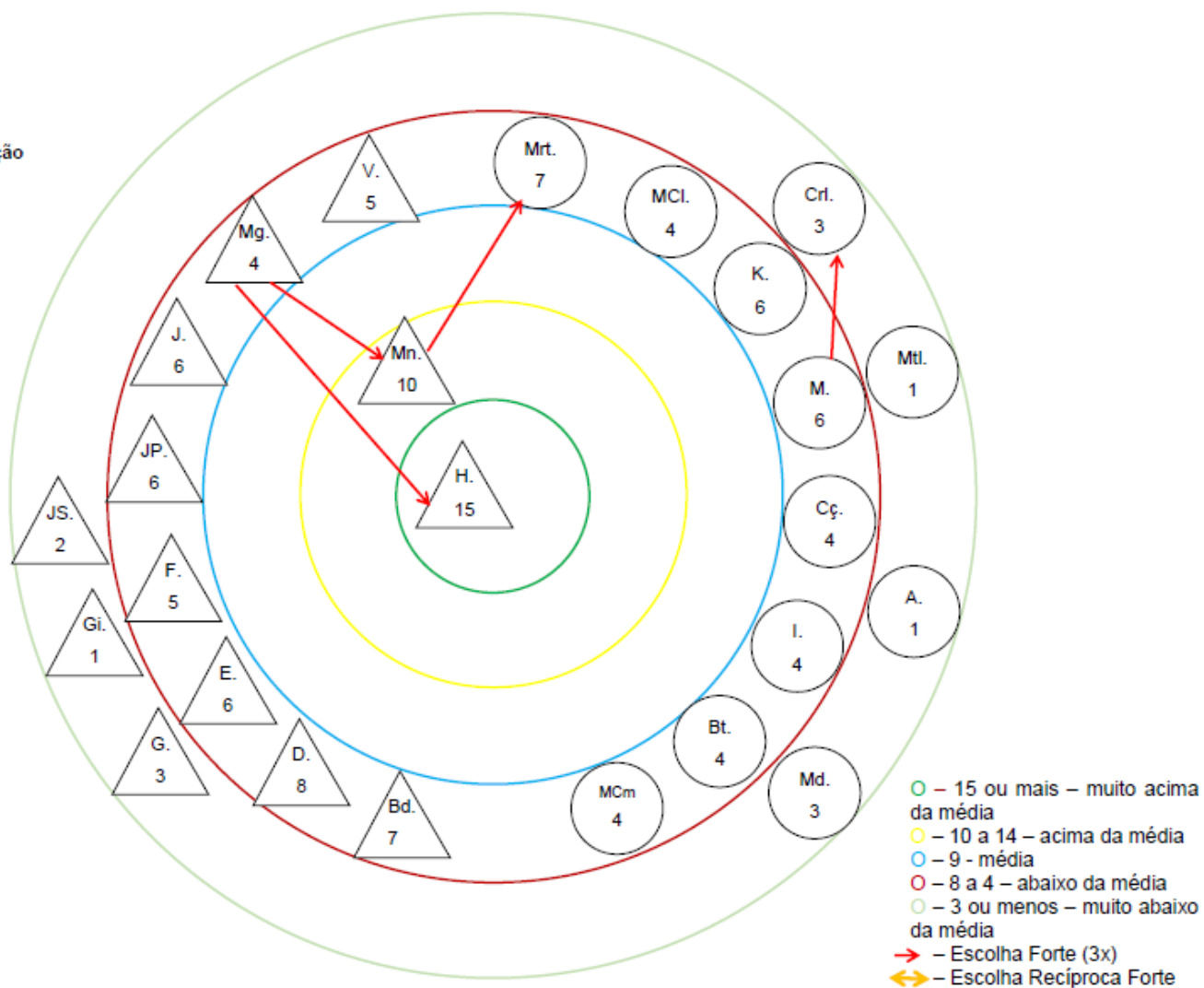
Anexo Q. Sociograma da aceitação

Sociograma da aceitação
 Grupo – JI: Sala 2
 Data – janeiro, 2019

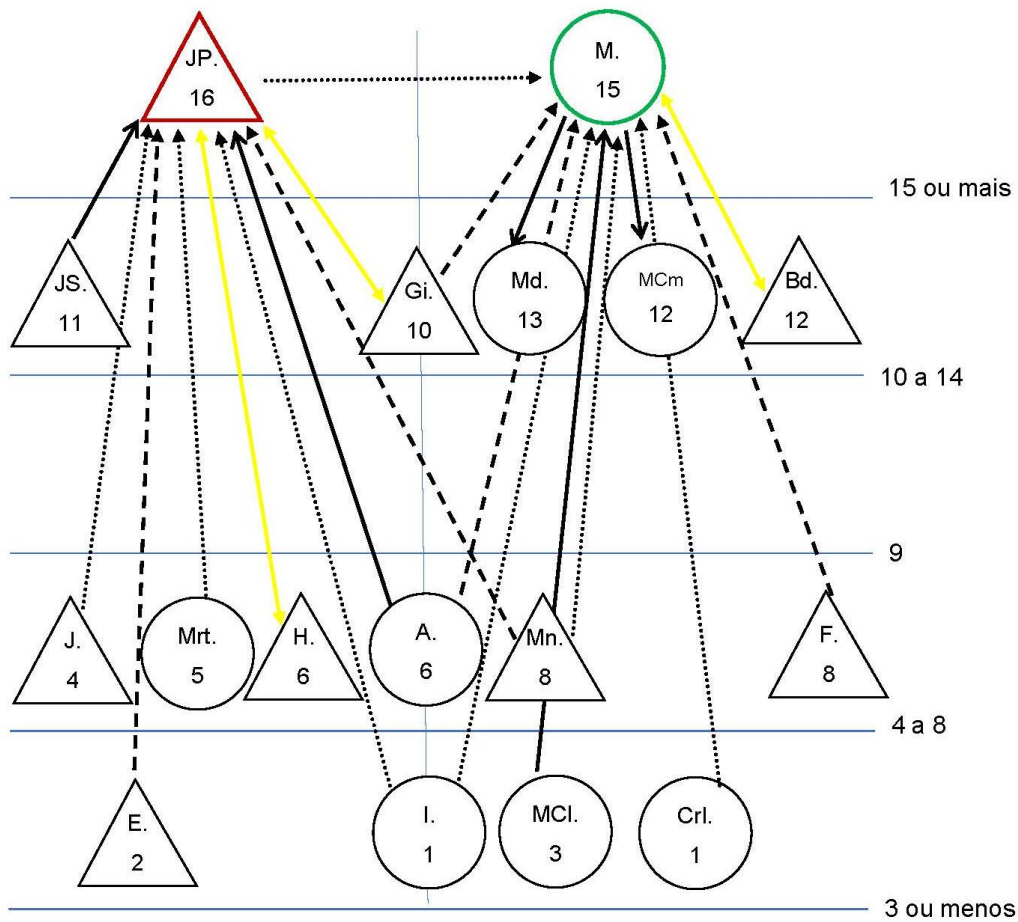


Anexo R. Sociograma da rejeição

Sociograma da rejeição
 Grupo – JI: Sala 2
 Data – janeiro, 2019



Anexo S. Sociograma individual da M. e do JP.



- - Escolhe três vezes (3x) (escolha forte)
- - -→ - Escolhe duas vez (2x)
-→ - Escolhe uma vez (1x)
- ↔ - Escolhas recíprocas que envolvem várias quantidades de escolhas

Anexo T. Roteiro ético

Pressupostos de Tomás (2011)	Ação durante a investigação	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI)
<p>Objetivos do trabalho</p>	<p>As principais finalidades da investigação foram previamente discutidas com a equipa educativa através de conversas informais. Ao longo da investigação, sempre que utilizava os registos audiovisuais para as observações naturalistas e sempre que recolhia a informação sociométrica, informava as crianças sobre a sua finalidade. Em relação às famílias, no pedido de consentimento informado, estava explícito o objetivo principal do estudo.</p>	<p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto”;</p> <p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada”;</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”.</p>
<p>Custos e benefícios</p>	<p>Nesta investigação identifico como benefícios, a melhoria da minha prática pedagógica, consoante o que observava de cada criança e a sua posição social no grupo, trabalhando com cada uma e com o grupo de forma significativa, por forma a contribuir sempre para o seu desenvolvimento e aprendizagem.</p> <p>O possível custo que a investigação poderá ter tido, pode estar relacionado os períodos em que realizei algumas observações para as notas de campo, em que não</p>	<p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto”;</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”;</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada,</p>

	participei da vida em grupo com as crianças.	estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo”.
Respeito pela Privacidade e Confidencialidade	Elaborei e entreguei a cada família um pedido de consentimento informado em que informei sobre o que pretendia fazer, o seu objetivo principal, como o pretendia fazer e em que pedi a autorização para recolher dados, como narrativas descritivas e vídeos, sendo que nenhum desses dados seria revelado publicamente, tendo apenas a finalidade académica, garantindo o anonimato das crianças, bem como da equipa educativa e da instituição. Quanto a nomes, nos registos narrativos, também eles seriam codificados e, no meu caso, escolhi atribuir uma ou duas letras às crianças, consoante os seus nomes. Todas as famílias autorizaram a investigação e a recolha de dados. No que respeita à recolha de dados sociodemográficos das famílias, não foram recolhidos dados específicos de cada família. Apenas foram recolhidos dados gerais de todas as famílias do grupo, não sendo identificada nenhuma delas. Quanto à autorização das crianças, depois de ter a autorização das famílias, conversei com elas, expliquei o objetivo da investigação e a sua razão e questionei-os	“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”; “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”

	<p>acerca da sua participação e da possibilidade dos registos audiovisuais. Nenhuma das crianças recusou a participação na investigação nem o registo audiovisual.</p> <p>Questionei também a equipa da sala e ambas as profissionais deram o seu consentimento para os registos audiovisuais.</p>	
<p>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Dado o método da investigação, bem como a sua natureza, considere fundamental envolver todo o grupo na mesma. Caso optasse por apenas um grupo restrito, acabaria por envolver sempre terceiros, uma vez que se tratam de interações.</p> <p>Questionei todas as crianças sobre a sua participação na investigação e todas elas a autorizaram.</p>	<p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança”;</p> <p>“Cuidar do seu bem-estar físico e psicológico de modo a responder adequadamente às exigências da profissão”.</p>
<p>Fundamentos</p>	<p>Neste aspeto, nunca na minha investigação conduzi as crianças a tomarem determinadas posições e ações de modo a influenciar os resultados da mesma, observando-as apenas no seu contexto natural</p>	<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”.</p>

	com os seus comportamentos habituais.	
Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	<p>Informei a equipa acerca da natureza da investigação, dos métodos a utilizar, da duração e dos resultados que fui verificando ao longo do tempo. Informei igualmente as famílias no ato da entrega do pedido de consentimento informado. As crianças iam sendo informadas de algumas partes, quando realizava a recolha de dados e elas me procuravam.</p>	<p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações”;</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”;</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto”.</p>
Consentimento informado	<p>Neste aspeto, como já foi referido, foi realizado um pedido de consentimento informado às famílias, em que informei sobre o que pretendia fazer, o seu objetivo principal, como o pretendia fazer e em que pedi a autorização para recolher dados. Todas as famílias aceitaram.</p> <p>Quanto às crianças, não houve um protocolo escrito, no entanto, houve uma conversa durante um período de reunião, em que expliquei o que pretendia fazer, a sua razão e como o iria realizar. Nenhuma criança se opôs.</p> <p>Em relação à equipa da sala, foi pedida a autorização para registos audiovisuais de forma verbal e</p>	<p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”;</p> <p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança”;</p>

	<p>informal, sendo que ambas as profissionais da equipa mostraram abertura para tal.</p>	<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”;</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações”.</p>
<p>Uso e relato das conclusões</p>	<p>Neste campo, tenciono, à data da entrega do presente relatório, poder deslocar-me à instituição e divulgar os resultados obtidos às famílias, à equipa educativa e às crianças. Durante o processo, a equipa da sala acompanhou a investigação e tem tomado conhecimento dos resultados. O relatório de investigação estará sempre disponível para todos os atores da investigação e também publicamente, garantido, porém, a anonimato dos intervenientes.</p>	<p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”;</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”;</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”.</p>
<p>Possível impacto nas crianças</p>	<p>O impacto que a investigação pode ter tido nas crianças, pode passar pelo facto de eu, enquanto estagiária, ter alterado alguns aspetos da minha intervenção e, assim, contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, partindo do conhecimento sobre cada uma e sobre as suas interações entre pares e posições sociais.</p>	<p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto”;</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”.</p>

<p>Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Durante a investigação, procurei sempre tornar o processo transparente, nunca ocultando o que estava a fazer: quando registava por escrito algumas observações e as crianças me perguntavam o que fazia, respondia sempre do que se tratava; quando realizava registos audiovisuais e as crianças perguntavam o que fazia, agia de igual modo e explicava qual a finalidade; e quando recolhia os dados sociométricos explicava sempre a razão pela qual fazia todas as perguntas.</p> <p>No momento da recolha de dados, informei sempre a equipa de que o ia fazer.</p>	<p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto”;</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações”.</p>
---	--	--

Anexo U. Análise Categorial das notas de campo

Análise Categorial – Notas de campo					
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Evidências (Unidades de registo)	Contexto/situação	Frequência absoluta
Fatores que motivam a interação	Conflitos	Tem dificuldade em partilhar brinquedos ou outros objetos	. . . A K., que trouxe desenhos para uma atividade de pintura sobre os crocodilos, não queria que os colegas a fizessem, começando a chorar e a dizer que os desenhos são todos dela. (NC nº5 – registo 3)	Sala de atividades – reunião	12
			. . . esta proposta gerou alguma agitação no grupo, uma vez que deu origem a alguns conflitos causados pela posse do balão. . . (NC nº 8 – registo 5)	Sala polivalente – dança criativa	
			A Mrt. vem ter comigo a chorar, porque a Cç. lhe tirou a raquete. Diz que é dela e que ela só “teve um vez”. (NC nº 16 – registo 9)	Jardim	
			O JP. está a comer uma bolacha. O D. levanta-se e diz-lhe que quer a bolacha dele. O JP. não dá e o D. continua a insistir, dizendo que quer a bolacha. Não disputam fisicamente a bolacha. (NC nº 51 – registo 31)	Sala de atividades – reunião	

			[A K. quer pôr as fotografias que ela trouxe na mica da Md. K.: “Posso?”] Md.: “Não!” (desviando a mica para o lado oposto) (NC nº51 – registo 32)	Sala de atividades – reunião	
			O H. mexe nas fotografias da K. Ela diz-lhe: “Vou-me chatear contigo!” (apontando e mexendo o indicador). (NC nº 51 – registo 34)	Sala de atividades – reunião	
			A Md. e o E. baralham os arcos. Ambos ficam a agarrar os dois arcos e a puxá-los. A Md. depois tira um e vira costas. (NC nº 51 – registo 39)	Sala polivalente – aula de dança criativa	
			O F. e o JP. discutem porque ambos querem o mesmo arco. (NC nº 51 – registo 41)	Sala polivalente – aula de dança criativa	
			A K., na banheira sensorial, tira as pinhas ao E. (NC nº 55 – registo 53)	Sala de atividades - áreas	
			A Md. e a Mtl. discutem por causa de um brinquedo. A Md. leva-o e a Mtl. fica a chorar. Depois voltam a discutir e, desta vez, lava-o a Mtl. e a Md. fica a chorar. . . (NC nº 58 – registo 67)	Jardim – hora da brincadeira	
			O Mg. zanga-se com o G., porque ele salta para o mesmo arco do que ele. (NC nº 60 – registo 75)	Sala polivalente – dança	
			O Mg. e a MCl. disputam um peluche. (NC nº 65 – registo 87)	Jardim – hora da brincadeira	

			O F. diz ao D.: “Eu sou querido”. O D. responde que não num tom agressivo. O F. diz: “Sim!”. O D. volta a responder que não e ficam nisto durante algum tempo . . . (NC nº 12 – registo 7)	Sala de atividades – reunião	
		Discorda do par	[M.: “Olha aqui!” JS: “Conseguimos!” (fazer a construção) Bd.: “Não conseguimos nada!] Tu não vais à minha casa!” M.: “Tu não vais à minha casa!” B.: “Porquê?” Sabes que a casa da Aroeira é muito longe, sabes?” (NC nº 50 – registo 27)	Sala de atividades – áreas	3
			O JP., o F. e a M. agarram num par de cadeiras cada um. JP.: ”eu sou mais forte” F.: “não, eu sou muito mais forte” M.: “não, eu!” (NC nº 55 – registo 52)	Sala de atividades – reunião	
		Bate num par	. . .O D. bate no braço do F. O F. não se zanga, mas faz festas no seu próprio braço, dizendo que isso não se faz e fixando a educadora. . . (NC nº 12 – registo 7)	Sala de atividades – reunião	
			. . . O H. não gosta e dá-lhe pontapés. O D. responde: “estou a ficar zangado! Tu és chato!”. (NC nº 18 – registo 10)	Sala de atividades - sesta	3
			. . . O D. está ao lado da Cç. e bate-lhe porque ela também disse que queria fazer a atividade. (NC nº 48 – registo 18)	Sala de atividades – reunião	
		Sente-se incomodado	Na sesta, o Mn. chora porque não se consegue tapar. Esperneia, mantendo o lençol por cima de forma desorganizada. A assistente	Sala de atividades – repouso	4

		devido a perturbações	operacional fala com ele e pede que se acalme. Ele continua. O D. grita a chamá-lo de chato e a dizer que assim não vai ao jardim. Faz cara de mau e diz: “Não estou a rir. Estou zangado contigo”. Mais tarde acrescenta: “Tens de ir ao jardim para ser forte. Assim não vais ao jardim”. (NC nº 12 – registo 8)		
			[O D. aperta as bochechas da Md.] Ela não gosta e diz-lhe para parar. (NC nº 50 – registo 26)	Sala de atividades – reunião/ projeto de leitura	
			A M. canta uma música. O JP. tapa-lhe a boca com a mão. (NC nº 51 – registo 35)	Sala de atividades – reunião	
			[O Mg. traz uma camisola com lantejoilas e o Bd. quer mexer.] O Mg. não deixa e empurra a mão dele. Fica zangado. (NC nº 59 – registo 70)	Sala de atividades – reunião	
Relação afetiva	Conforta o par	Na reunião a Mrt. pergunta pela S. (educadora). O F. responde: “A S. já vem, está bem?”. Ao responder, abana com a cabeça positivamente e coloca a sua mão nas costas da Mrt. (NC nº 12 – registo 6)	Sala de atividades – reunião	3	
		. . . O Bd. diz-lhe várias vezes: “Mrt., respira fundo!” e mostra como se faz. (NC nº 54 – registo 45)	Sala de atividades – reunião		

			A K. está a chorar e o Bd. vai ter com ela e pergunta o que foi. Ela diz que quer a mamã. Ele responde: “queres a mamã?”. Ela abana com a cabeça a dizer que sim e coloca a mão na boca. (NC nº 59 – registo 71)	Sala de atividades - reunião	
	Dá beijos e/ou abraços ao par		. . . O D. dá-lhe um beijinho no braço e diz: “Eu já di um beijinho”. (NC nº 12 – registo 7)	Sala de atividades – reunião	10
			O Gi. está ao lado da Bt. e está sempre a mexer-lhe no cabelo e a dar-lhe abraços e beijinhos. Ela não reage. Permanece sossegada a receber essas atitudes do Gi. (NC nº 48 – registo 19)	Corredor - higiene	
			A Md. dá beijinhos na cara do V. (NC nº 54 – registo 46)	Sala de atividades – reunião	
			O Gi. e o G. agarram-se à Bt. a dar abraços. (NC nº 58 – registo 64)	Sala 1 - acolhimento	
			O G. quer dar um beijo à M. (NC nº 58 – registo 65)	Sala de atividades – reunião	
			Ensaíamos uma última vez o teatro sobre o Urso Bombeiro. O JS. agarra o JP. e dá-lhe um abraço e um beijinho. (NC nº 61 – registo 77)	Sala de atividades – áreas – ensaio do teatro	
			Na canção do bom dia, quando o professor canta e cumprimenta o JS., a MCm. dá-lhe um beijinho e uma festinha. (NC nº 63 – registo 83)	Sala de atividades – sessão de música	

			Quando visto as batatas, depois da sessão de dança criativa, a Md. agarra-se ao JP. e dá-lhe um grande abraço. O JP deixa, mas não retribui. (NC nº 65 – registo 84)	Corredor – rotina	
			A Mtl. corre em direção à K. e dão um grande abraço. Ambas se riem. (NC nº 65 – registo 93)	Jardim – brincadeira (dia de formação)	
			O Mg. magoa o JS. Autonomamente, sem nenhum adulto por perto, pede-lhe desculpa, diz que foi sem querer, dá-lhe um beijo no local no qual o magoou e dá-lhe um abraço. (NC nº 65 – registo 97)	Jardim – brincadeira (dia de formação)	
	Dá a mão ao par		O G. senta-se ao lado da Bt. e dá-lhe a mão. Ela não reage, apenas deixa que ele o faça. (NC nº 50 – registo 22)	Sala 1 – preparação para a reunião	3
			A Mrt. dá a mão ao D. O D. aceita e ficam assim durante algum tempo. (NC nº 58 – registo 66)	Sala de atividades – sessão de música	
			. . . A M. pega na mão do G. e vão os dois para a sala. (NC nº 58 – registo 69)	Rotina de higiene	
	Auxílio		O H. quer tirar os sapatos do D. O D. não quer e diz que faz sozinho. . . (NC nº 18 – registo 10)	Sala de atividades - sesta	7

	Oferece ajuda para uma tarefa	... O F., que estava ao lado, diz várias vezes: “Olha, E.! É assim, vês?” (enquanto isso, demonstra como se come a sopa). O E. olha para ele e imita-o. (NC nº 35 – registo 11)	Refeitório – almoço	
		O F. diz ao E.: “é assim! Assim, vês?” (enquanto come o folhado de salchicha). . . (NC nº 46 – registo 16)	Refeitório – almoço	
		... A Cç. diz que pode ser ela a ajudar. (NC nº 54 – registo 51)	Sala de atividades - áreas	
		... O JP. estava ao lado, ouviu e diz: “Ana, eu posso ajudar a I.” . . . (NC nº 55 – registo 55)	Sala de atividades – repouso	
		... O Bd. aparece junto de nós e diz: “Estou aqui para ajudar” O que é que se passa?”. . . (NC nº 58 – registo 67)	Jardim – hora da brincadeira	
		A K. pede-me ajuda para montar peças de plástico no chão. A Cç. aparece e diz: “eu posso ajudar!”. Ficam as duas a tentar montar as peças. (NC nº 58 – registo 68)	Jardim – hora da brincadeira	
	Pede ajuda para uma tarefa	O F. dirige-se para o Mg. e diz: “Mg., podes ajudar-me a cortar isto?” (a almondega) O Mg. diz que sim e corta a carne com os seus talheres. (NC nº 52 – registo 43)	Refeitório – almoço	2
		... A Md. pede ajuda à MCm. para pôr a máscara. . . (NC nº 54 – registo 51)	Sala de atividades - áreas	

		Avisa o par de algo	Eu e a assistente operacional chamamos a atenção o Bd. que estava distraído, mas ele não ouve. A assistente operacional levanta-se e vai ter com ele. A MCm., que está ao lado dele, toca-lhe no braço, chamando-o, com a intenção de dizer que ela vai lá. (NC nº 60 – registo 72)	Sala de atividades – reunião	2
			Quando chamo o Mn. para ele ir tirar a bata, ele não ouve e a MCm., que estava ao lado dele, chama-o, tocando com a mão repetidamente e diz: “Mn., olha a Ana”. (NC nº 60 – registo 73)	Sala de atividades – reunião	
	Conversar	Conta algo ao par/ aos pares	. . . Muitas das crianças têm dificuldades em permanecer atentas por um período de tempo demasiado grande, começando a falar com os colegas do lado. . . (NC nº 2 – registo 2)	Sala de atividades – reunião	3
			O Mn. conta ao Mg. que ontem não foi à sala que estava transformada num estábulo: “tens que ir lá ir, estava muito gira”. (NC nº 45 – registo 15)	Sala de atividades – escolha dos livros para o projeto de leitura	
			A MCm. aponta para os desenhos que fez na sua coroa relativa ao Dia de Reis e vai dizendo à Md. e à Cç. quem é que desenhou. A Md. e a Cç. escutam e observam com atenção. (NC nº 56 – registo 56)	Sala de atividades – arrumação da sala	

	Convida ou combina eventos com o par	B: “ó H., queres ir amanhã comigo ao festival do panda?” (H. abana com a cabeça a dizer que sim) B: “ok, então vais comigo no meu carro, ok?” (NC nº 47 – registo 17)	Refeitório – almoço	2
		A Mtl. diz ao Mg.: “oh Mg., eu vou à tua casa”. (NC nº 50 – registo 24)	Sala de atividades – reunião/ projeto de leitura	
	Mostra algo ao par	A Mrt. mostra as meias que trouxe ao Mg. (NC nº 50 – registo 25)	Sala de atividades – reunião/ projeto de leitura	3
		M.: “Olha aqui!” JS: “Conseguimos!” (fazer a construção) Bd.: “Não conseguimos nada! (NC nº 50 – registo 27)	Sala de atividades – áreas	
		O H. mostra à M. como atira bem o seu arco: “olha aqui”. A M. também lhe mostra habilidades e diz: “olha aqui!”. (NC nº 60 – registo 74)	Sala polivalente – dança	
	Satisfaz a curiosidade	. . . “Oh JS., tu tiraste a fralda?” JS.: “Tirei. E tu?” JP.: “Eu fiz xixi”. (NC nº 55 – registo 54)	Sala de atividades – repouso	1
Dá ordens	O V. coloca as mãos na boca, conforme o habitual. A educadora repara e diz-lhe para não o fazer. A M. repete o que a educadora diz, aproximando o seu corpo do dele e mostrando vontade em tirar-	Sala de atividades – projeto de leitura	9	

			lhe as mãos da boca com as suas próprias mãos: “Não é para meter a mão na boca!” (NC nº 40 – registo 13)		
			O Bd. estava a mexer nos livros em cima das mesas e a Mrt., atenta ao seu comportamento, diz: “não é para mexer nos livros, ó Bd.!”. O Bd. ouve-a e senta-se na sua cadeira. (NC nº 45 – registo 14)	Sala de atividades – escolha dos livros para o projeto de leitura	
			. . . Mais tarde, depois de eu chamar o E. à atenção para continuar a comer, o F. toca-lhe e volta a dizer: “vá E., come!”. (NC nº 46 – registo 16)	Refeitório - almoço	
			O JP. pergunta-me: “Ana, é no debaixo, pois é?” (o corrimão/ estrutura das cadeiras de rodas). Digo-lhe que sim. Ele começa a avisar os colegas, conforme ouve os adultos a dizer. “É no de baixo! É no de baixo!” (NC nº 48 – registo 20)	Escadas – ida para o repouso	
			A Crl. chega aos jogos de chão. Já estão lá quatro meninos e eu digo-lhe que ela tem de escolher outra área. O Bd. diz para a Crl.: “Tu não estavas aqui!” (NC nº 50 – registo 28)	Sala de atividades – áreas	
			A educadora informa que temos de começar a arrumar a sala. O JS. diz para o H.: “É para arrumar!”. O H. fica parado no lugar. (NC nº 50 – registo 29)	Sala de atividades – áreas	

		A MCM. manda a Cç. sentar-se, porque “é para sentar”. (NC nº 56 – registo 57)	Sala 2 – arrumação da sala		
		O J. puxa as calças para cima e diz que é para as pernas aquecerem. O Mn., que está ao seu lado, puxa-as para baixo e diz que têm de estar para baixo. (NC nº 56 – registo 58)	Sala 2 – arrumação da sala		
		A A. chama a MCM. e a Crl. para se sentarem. “MCM./ Crl, senta!” e faz o gesto com a mão. (NC nº 60 – registo 76)	Sala polivalente – dança		
	Pede algo	A K. quer pôr as fotografias que ela trouxe na mica da Md. K.: “Posso?” (NC nº 51 – registo 32)	Sala de atividades – reunião	1	
	Brincar	Imita o par	No refeitório, a K. canta a canção que cantei com o grupo de manhã, acompanhando com os gestos. A Mr., o Mg. e o H. imitam. (NC nº 5 – registo 4)	Refeitório – almoço	4
			O JP. diz-me que quer ver o livro dos bombeiros . . . O V. ouve e diz que também quer ir ler o livro. Vão os dois e ficam durante muito tempo na tenda a ver o livro. . . (NC nº 50 – registo 30)	Sala de atividades – áreas	
			O D. baixa-se na cadeira dele e imite um som. O Mg. e a Bt. imitam. Repetem o movimento várias vezes. (NC nº 51 – registo 33)	Sala de atividades – reunião	
O Mn. está à janela. O Mg. e o D. vão ter com ele e ficam a ver também. (NC nº 51 – registo 40)			Sala polivalente – aula de dança criativa		

			O Bd. brinca com a M. (NC nº 49 – registo 21)	Jardim - recreio	21
			O Mn. [brinca] com o F. (NC nº 49 – registo 21)	Jardim - recreio	
			O JP. [brinca] com o V. (NCA nº 49 – registo 21)	Jardim - recreio	
		Brinca com um par	O Mg. dá-lhe palmadas na cabeça a rir-se. (NC nº 50 – registo 24)	Sala de atividades – reunião/ projeto de leitura	
			O D. aperta as bochechas da Md. . . (NC nº 50 – registo 26)	Sala de atividades – reunião/ projeto de leitura	
			Estão a fazer um exercício com arcos. O JP. coloca o arco dentro do da MCm. Ambos se riem. (NC nº 51 – registo 36)	Sala polivalente – aula de dança criativa	
			O H. vai com o arco de encontro à M. e ri-se. Ela não gosta e afasta-se. (NC nº 51 – registo 37)	Sala polivalente – aula de dança criativa	
			O Bd. bate nas costas da Mrt. Depois trocam sucessivamente (NC nº 54 – registo 45)	Sala de atividades – reunião	
			O Mg. e o H. correm um atrás do outro. (NC nº 54 – registo 48)	Almoço - refeitório	
			O Bd. puxa o nariz à Mtl. (NC nº 54 – registo 49)	Almoço - refeitório	

		A MCM. anda a correr atrás da Cç. (NC nº 57 – registo 60)	Jardim
		A Cç. brinca com a Md. dentro de caixas. (NC nº 57 – registo 63)	Jardim
		O H. e o F. brincam pelo jardim: o F. senta-se no carro e o H. anda a empurrá-lo pelo espaço. (NC nº 61 – registo 78)	Jardim - recreio
		O Gi. e o V. andam num carro. O Gi. é que o guia. (NC nº 61 – registo 80)	Jardim - recreio
		O F. senta-se no carro e o JS. empurra o carro pelo jardim. (NC nº 65 – registo 86)	Jardim – hora da brincadeira
		O V. senta-se no carro e o JP. empurra o carro pelo espaço. (NC nº 65 – registo 88)	Jardim – hora da brincadeira
		A Bt. brinca com o G. na casinha. (NC nº 65 – registo 89)	Jardim – hora da brincadeira
		A K. brinca com a M. no escorrega. (NC nº 65 – registo 91)	Jardim – brincadeira (dia de formação)
		O F. brinca com o G. na casinha. (NC nº 65 – registo 92)	Jardim – brincadeira (dia de formação)
		A K. e a Mtl. brincam com o carro. (NC nº 66 – registo 101)	Jardim – recreio
		O JS. e o Bd. brincam com uma bola. (NC nº 66 – registo 102)	Jardim – recreio

			Muitas das crianças têm dificuldades em permanecer atentas por um período de tempo demasiado grande. . . brincando com eles [os colegas do lado] (NC nº 2 – registo 2)	Sala de atividades – reunião	18
			O F., o JS., o Mn., o Mg., a MCm., a Cç. e a K. brincam aos bombeiros. (NC nº 36 – registo 12)	Jardim - recreio	
			O Mg., o JS., a M. e a Md. brincam aos bebés nos jogos de chão. (NC nº 52 – registo 44)	Sala de atividades – áreas	
		Brinca com mais de um par	A Bt., a M., a MCm. e o G. põem as mãos uns por cima dos outros e riem-se. (NC nº 54 – registo 50)	Almoço - refeitório	
			A MCm., a Cç. e a Md. brincam com os fantoches e colocam máscaras umas às outras. A MCm. também brinca com o F. e o JS. que estão na área do lado (os jogos de chão). (NC nº 54 – registo 51)	Sala de atividades - áreas	
			O H., o Mg., o Gi., a K., o D. e o Mn. brincam no jardim. (NC nº 57 – registo 59)	Jardim	
			A MCm., o JP. e o H. escondem-se dentro do baú. O JS. e o Mn. juntam-se a eles. (NC nº 57 – registo 61)	Jardim	
			A K. brinca com a M. a lançar carros pela rampa abaixo. O V. junta-se a elas. (NC nº 57 – registo 62)	Jardim	

		A M. e o G. estão na casa de banho há muito tempo. Estão na brincadeira com outros meninos de outra sala. . . (NC nº 58 – registo 69)	Rotina de higiene	
		O Mg., o D. e a A. brincam pelo jardim. (NC nº 61 – registo 79)	Jardim - recreio	
		A M. brinca com a Md. e a MCl. (NC nº 61 – registo 82)	Jardim - recreio	
		A Mtl., a K. e a Cç. escorregam as três no escorrega. Fazem-no à vez. (NC nº 65 – registo 85)	Jardim – hora da brincadeira	
		A Bt. brinca com a MCl. e a Cç. na casinha. (NC nº 65 – registo 90)	Jardim – brincadeira (dia de formação)	
		A K. brinca ao faz de conta com a M., a Cç. e a Mtl. A K. é a mãe e as restantes são filhas. (NC nº 65 – registo 94)	Jardim – brincadeira (dia de formação)	
		O F. brinca com o Mg. e o JS. Fazem um “percurso de obstáculos” inúmeras vezes. (NC nº 65 – registo 95)	Jardim – brincadeira (dia de formação)	
		O G., o V., a Md., a MCl., a Bt., o D. e a MCm. brincam ao faz de conta na casinha. (NC nº 65 – registo 96)	Jardim – brincadeira (dia de formação)	
		O D., o Mn., o JP. e o Mg. brincam no carro. (NC nº 65 – registo 98)	Jardim – recreio	

			O D., a A., e o Mg. brincam juntos. Correm pelo jardim. (NC nº 66 – registo 100)	Jardim – recreio	
Satisfação da curiosidade	Explora um objeto		O V. e o JP. pedem-me novamente para ir para a área da biblioteca ver os livros dos bombeiros. (NC nº 51 – registo 42)	Sala de atividades - áreas	2
			O Mg. traz uma camisola com lantejoilas e o Bd. quer mexer. . . (NC nº 59 – registo 70)	Sala de atividades - reunião	
Total					113

Análise Categrial – Notas de campo				
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Evidências (Unidades de registo)	Frequência Absoluta
Influência do género nas interações	Interações que envolvem ambos os géneros	Mostra interação com ambos os géneros	No refeitório, a K. canta a canção que cantei com o grupo de manhã, acompanhando com os gestos. A Mr., o Mg. e o H. imitam. (NC nº 5 – registo 4)	50
			Na reunião a Mrt. pergunta pela S. (educadora). O F. responde: “A S. já vem, está bem?”. Ao responder, abana com a cabeça positivamente e coloca a sua mão nas costas da Mrt. (NC nº 12 – registo 6)	
			O F., o JS., o Mn., o Mg., a MCM., a Cç. e a K. brincam aos bombeiros. (NC nº 36 – registo 12)	
			O V. coloca as mãos na boca, conforme o habitual. A educadora repara e diz-lhe para não o fazer. A M. repete o que a educadora diz, aproximando o seu corpo do dele e mostrando vontade em tirar-lhe as mãos da boca com as suas próprias mãos: “Não é para meter a mão na boca!” (NC nº 40 – registo 13)	
			O Bd. estava a mexer nos livros em cima das mesas e a Mrt., atenta ao seu comportamento, diz: “não é para mexer nos livros, ó Bd.!”. O Bd. ouve-a e senta-se na sua cadeira. (NC nº 45 – registo 14)	

		<p>A educadora cooperante, quando faz o plano do dia com as crianças, pergunta quem quer fazer o presépio. Muitas das crianças dizem “eu”. O D. está ao lado da Cç. e bata-lhe porque ela também disse que queria fazer a atividade. (NC nº 48 – registo 18)</p>
		<p>O Gi. está ao lado da Bt. e está sempre a mexer-lhe no cabelo e a dar-lhe abraços e beijinhos. Ela não reage. Permanece sossegada a receber essas atitudes do Gi. (NC nº 48 – registo 19)</p>
		<p>Vamos ao jardim. O Bd. brinca com a M. . . (NC nº 49 – registo 21)</p>
		<p>O G. senta-se ao lado da Bt. e dá-lhe a mão. Ela não reage, apenas deixa que ele o faça. (NC nº 50 – registo 22)</p>
		<p>Bd.: “Tu não vais à minha casa!” M.: “Não, tu é que não vais à minha casa!”. (NC nº 50 – registo 23)</p>
		<p>A Mtl. diz ao Mg.: “oh Mg., eu vou à tua casa”. O Mg. dá-lhe palmadas na cabeça a rir-se. Ela tira-lhe as mãos dele da cabeça dela. (NC nº 50 – registo 24)</p>
		<p>A Mrt. mostra as meias que trouxe ao Mg. (NC nº 50 – registo 25)</p>
		<p>O D. aperta as bochechas da Md. Ela não gosta e diz-lhe para parar. (NC nº 50 – registo 26)</p>
		<p>M.: “Olha aqui!” JS: “Conseguimos!” (fazer a construção)</p>

			<p>Bd.: “Não conseguimos nada! Tu não vais à minha casa!”</p> <p>M.: “Tu não vais à minha casa!”</p> <p>B.: “Porquê?” Sabes que a casa da Aroeira é muito longe, sabes?” (NC nº 50 – registo 27)</p>	
			<p>A Crl. chega aos jogos de chão. Já estão lá quatro meninos e eu digo-lhe que ela tem de escolher outra área.</p> <p>O Bd. diz para a Crl.: “Tu não estavas aqui!” (NC nº 50 – registo 28)</p>	
			<p>O D. baixa-se na cadeira dele e imite um som. O Mg. e a Bt. imitam. Repetem o movimento várias vezes. (NC nº 51 – registo 33)</p>	
			<p>O H. mexe nas fotografias da K. Ela diz-lhe: “Vou-me chatear contigo!” (apontando e mexendo o indicador). (NC nº 51 – registo 34)</p>	
			<p>A M. canta uma música. O JP. tapa-lhe a boca com a mão. (NC nº 51 – registo 35)</p>	
			<p>Estão a fazer um exercício com arcos. O JP. coloca o arco dentro da MCm. Ambos se riem. (NC nº 51 – registo 36)</p>	
			<p>O H. vai com o arco de encontro à M. e ri-se. Ela não gosta e afasta-se. (NC nº 51 – registo 37)</p>	
			<p>Escolhem um par para fazer o jogo. O JS escolhe a M. e ela escolhe-o a ele na segunda vez. (NC nº 51 – registo 38)</p>	
			<p>A Md. e o E. baralham os arcos. Ambos ficam a agarrar os dois arcos e a puxá-los. A Md. depois tira um e vira costas. (NC nº 51 – registo 39)</p>	
			<p>O Mg., o JS., a M. e a Md. brincam aos bebés nos jogos de chão. (NC nº 52 – registo 44)</p>	

		<p>O Bd. bate nas costas da Mrt. Depois trocam sucessivamente. A certa altura, a Mrt. diz que já não quer e começa a tossir. O Bd. diz-lhe várias vezes: “Mrt., respira fundo!” e mostra como se faz. (NC nº 54 – registo 45)</p>
		<p>A Md. dá beijinhos na cara do V. (NC nº 54 – registo 46)</p>
		<p>O Bd. puxa o nariz à Mtl. (NC nº 54 – registo 49)</p>
		<p>A Bt., a M., a MCm. e o G. põem as mãos uns por cima dos outros e riem-se. (NC nº 54 – registo 50)</p>
		<p>. . . A MCm. também brinca com o F. e o JS. que estão na área do lado (os jogos de chão). . . (NC nº 54 – registo 51)</p>
		<p>O JP., o F. e a M. agarram num par de cadeiras cada um. JP.: “eu sou mais forte” F.: “não, eu sou muito mais forte” M.: “não, eu!” (NC nº 55 – registo 52)</p>
		<p>A K., na banheira sensorial, tira as pinhas ao E. O E. não diz nada. (NC nº 55 – registo 53)</p>
		<p>A I. diz-me: “oh Ana, eu quero uma menina para ajudar a fazer xixi”. O JP. estava ao lado, ouviu e diz: “Ana, eu posso ajudar a I.” Pergunto à I. se pode ser o JP. a ajudar e ela diz que sim. Vão os dois. (NC nº 55 – registo 55)</p>
		<p>O H., o Mg., o Gi., a K., o D. e o Mn. brincam no jardim. (NC nº 57 – registo 59)</p>

			A MCm., o JP. e o H. escondem-se dentro do baú. O JS. e o Mn. juntam-se a eles. (NC nº 57 – registo 61)	
			A K. brinca com a M. a lançar carros pela rampa abaixo. O V. junta-se a elas. (NC nº 57 – registo 62)	
			O Gi. e o G. agarram-se à Bt. a dar abraços. (NC nº 58 – registo 64)	
			O G. quer dar um beijo à M. (NC nº 58 – registo 65)	
			A Mrt. dá a mão ao D. O D. aceita e ficam assim durante algum tempo. (NC nº 58 – registo 66)	
			. . . O Bd. aparece junto de nós e diz: “Estou aqui para ajudar” O que é que se passa?”. As meninas não dão importância e voltam a discutir pelo objeto. A Md. chora e afasta-se. (NC nº 58 – registo 67)	
			A M. e o G. estão na casa de banho há muito tempo. Estão na brincadeira com outros meninos de outra sala. Peço-lhes que vão para a sala. A M. pega na mão do G. e vão os dois para a sala. (NC nº 58 – registo 69)	
			A K. está a chorar e o Bd. vai ter com ela e pergunta o que foi. Ela diz que quer a mamã. Ele responde: “queres a mamã?”. Ela abana com a cabeça a dizer que sim e coloca a mão na boca. (NC nº 59 – registo 71)	
			Eu e a assistente operacional chamamos a atenção o Bd. que estava distraído, mas ele não ouve. A assistente operacional levanta-se e vai ter com ele. A MCm., que está ao lado dele,	

		toca-lhe no braço, chamando-o, com a intenção de dizer que ela vai lá. (NC nº 60 – registo 72)	
		Quando chamo o Mn. para ele ir tirar a bata, ele não ouve e a MCM., que estava ao lado dele, chama-o, tocando com a mão repetidamente e diz: “Mn., olha a Ana”. (NC nº 60 – registo 73)	
		O H. mostra à M. como atira bem o seu arco: “olha aqui”. A M. também lhe mostra habilidades e diz: “olha aqui!”. (NC nº 60 – registo 74)	
		O Mg., o D. e a A. brincam pelo jardim. (NC nº 61 – registo 79)	
		Na canção do bom dia, quando o professor canta e cumprimenta o JS., a MCM. dá-lhe um beijinho e uma festinha. (NC nº 61 – registo 83)	
		Quando visto as batas, depois da sessão de dança criativa, a Md. agarra-se ao JP. e dá-lhe um grande abraço. O JP deixa, mas não retribui. (NC nº 65 – registo 84)	
		O Mg. e a MCl. disputam um peluche. (NC nº 65 – registo 87)	
		A Bt. brinca com o G. na casinha. (NC nº 65 – registo 89)	
		O G., o V., a Md., a MCl., a Bt., o D. e a MCM brincam ao faz de conta na casinha. (NC nº 65 – registo 96)	
		O D., a A., e o Mg. brincam juntos. Correm pelo jardim. (NC nº 66 – registo 100)	

	Interações que envolvem apenas um dos géneros	Mostra interação só com o género masculino	<p>O F. diz ao D.: “Eu sou querido”. O D. responde que não num tom agressivo. O F. diz: “Sim!”. O D. volta a responder que não e ficam nisto durante algum tempo. O D. bate no braço do F. O F. não se zanga, mas faz festas no seu próprio braço, dizendo que isso não se faz e fixando a educadora. O D. dá-lhe um beijinho no braço e diz: “Eu já di um beijinho”. (NC nº 12 – registo 7)</p> <p>Na sesta, o Mn. chora porque não se consegue tapar. Esperneia, mantendo o lençol por cima de forma desorganizada. A assistente operacional fala com ele e pede que se acalme. Ele continua. O D. grita a chamá-lo de chato e a dizer que assim não vai ao jardim. Faz cara de mau e diz: “Não estou a rir. Estou zangado contigo”. Mais tarde acrescenta: “Tens de ir ao jardim para ser forte. Assim não vais ao jardim”. (NC nº 12 – registo 8)</p> <p>O H. quer tirar os sapatos do D. O D. não quer e diz que faz sozinho. O H. não gosta e dá-lhe pontapés. O D. responde: “estou a ficar zangado! Tu és chato!”. (NC nº 18 – registo 10)</p> <p>O E., conforme o habitual não está a comer a sopa, porque está distraído a observar, de forma passiva, tudo o que se passa à sua volta. Aproximo-me dele e peço que continue a comer a sopa. O F., que estava ao lado, diz várias vezes: “Olha, E.! É assim, vês?” (enquanto isso, demonstra como se come a sopa). O E. olha para ele e imita-o. (NC nº 35 – registo 11)</p> <p>O Mn. conta ao Mg. que ontem não foi à sala que estava transformada num estábulo: “tens que ir lá ir, estava muito gira”. (NC nº 45 – registo 15)</p> <p>O F. diz ao E.: “é assim! Assim, vês?” (enquanto come o folhado de salchicha). Mais tarde, depois de eu chamar o E. à atenção para continuar a comer, o F. toca-lhe e volta a dizer: “vá E., come!”. (NC nº 46 – registo 16)</p>	31
--	---	--	---	----

			<p>Bd: “ó H., queres ir amanhã comigo ao festival do panda?” (H. abana com a cabeça a dizer que sim) Bd: “ok, então vais comigo no meu carro, ok?” (NC nº 47 – registo 17)</p>	
			O Mn. [brinca] com o F. (NC nº 49 – registo 21)	
			O JP. [brinca] com o V. (NC nº 49 – registo 21)	
			A educadora informa que temos de começar a arrumar a sala. O JS. diz para o H.: “É para arrumar!”. O H. fica parado no lugar. (NC nº 50 – registo 29)	
			O JP. diz-me que quer ver o livro dos bombeiros. Vou buscar o livro e dou-lho, pedindo que se mude para a área da biblioteca. Ele vai. O V. ouve e diz que também quer ir ler o livro. Vão os dois e ficam durante muito tempo na tenda a ver o livro. Chamam-me frequentemente para mostrar algo. (NC nº 50 – registo 30)	
			O JP. está a comer uma bolacha. O D. levanta-se e diz-lhe que quer a bolacha dele. O JP. não dá e o D. continua a insistir, dizendo que quer a bolacha. Não disputam fisicamente a bolacha. (NC nº 50 – registo 31)	
			O Mn. está à janela. O Mg. e o D. vão ter com ele e ficam a ver também. (NC nº 51 – registo 40)	
			O F. e o JP. discutem porque ambos querem o mesmo arco. (NC nº 51 – registo 41)	
			O V. e o JP. pedem-me novamente para ir para a área da biblioteca ver os livros dos bombeiros. Levam o livro de ontem e mais alguns que algumas crianças têm trazido. Pedem-me que coloque a tenda e que a feche à semelhança de ontem. Chamam-me com muita	

		<p>frequência para mostrar imagens dos livros e dizer o que sabem sobre isso. (NC nº 51 – registo 42)</p>
		<p>O F. dirige-se para o Mg. e diz: “Mg., podes ajudar-me a cortar isto?” (a almondega) O Mg. diz que sim e corta a carne com os seus talheres. (NC nº 51 – registo 43)</p>
		<p>O Mg. e o H. correm um atrás do outro. (NC nº 54 – registo 48)</p>
		<p>O JS. diz que quer ir à casa de banho. Digo-lhe para calçar os sapatos e ir. Quando ele volta, volto a falar com ele: “J, deita-te mais um bocadinho, mas olha, tu agora não tens fralda, não podes fazer xixi. Se quiseres fazer, tens de dizer, está bem?”. Ele responde afirmativamente. O JP. que também estava acordado e tinha ido à casa de banho, pergunta ao JS.: “Oh JS., tu tiraste a fralda?” JS.: “Tirei. E tu?” JP.: “Eu fiz xixi”. (NC nº 55 – registo 54)</p>
		<p>O J. puxa as calças para cima e diz que é para as pernas aquecerem. O Mn., que está ao seu lado, puxa-as para baixo e diz que têm de estar para baixo. (NC nº 56 – registo 58)</p>
		<p>O Mg. traz uma camisola com lantejoilas e o Bd. quer mexer. O Mg. não deixa e empurra a mão dele. Fica zangado. (NC nº 59 – registo 70)</p>
		<p>O Mg. zanga-se com o G., porque ele salta para o mesmo arco do que ele. (NC nº 60 – registo 75)</p>
		<p>Ensaíamos uma última vez o teatro sobre o Urso Bombeiro. O JS. agarra o JP. e dá-lhe um abraço e um beijinho. (NC nº 61 – registo 77)</p>

		<p>O H. e o F. brincam pelo jardim: o F. senta-se no carro e o H. anda a empurrá-lo pelo espaço. (NC nº 61 – registo 78)</p> <p>O Gi. e o V. andam num carro. O Gi. é que o guia. (NC nº 61 – registo 80)</p> <p>O F. senta-se no carro e o JS. empurra o carro pelo jardim. (NC nº 65 – registo 86)</p> <p>O V. senta-se no carro e o JP. empurra o carro pelo espaço. (NC nº 65 – registo 88)</p> <p>O F. brinca com o G. na casinha. (NC nº 65 – registo 92)</p> <p>O F. brinca com o Mg. e o JS. Fazem um “percurso de obstáculos” inúmeras vezes. (NC nº 65 – registo 95)</p> <p>O Mg. magoa o JS. Autonomamente, sem nenhum adulto por perto, pede-lhe desculpa, diz que foi sem querer, dá-lhe um beijo no local no qual o magoou e dá-lhe um abraço. (NC nº 65 – registo 97)</p> <p>O D., o Mn., o JP. e o Mg. brincam no carro. (NC nº 66 – registo 98)</p> <p>O JS. e o Bd. brincam com uma bola. (NC nº 66 – registo 102)</p>	
	Mostra interação só com o género feminino	<p>A Mrt. vem ter comigo a chorar, porque a Cç. lhe tirou a raquete. Diz que é dela e que ela só “teve um vez”. Explico à Mrt. que tem de emprestar aos amigos, porque os brinquedos não são só dela e ela já brincou durante muito tempo e explico à Cç. que não pode tirar os brinquedos aos outros meninos e meninas sem antes perguntar de pode e se faz favor. Peço-lhe que peça se faz favor, ela pede, mas a Mrt. continua a dizer que não. Volto a conversar com ela. Ela acaba por dizer que sim e escolhe outro brinquedo. (NC nº 16 – registo 9)</p>	19

		<p>A K. quer pôr as fotografias que ela trouxe na mica da Md. K.: “Posso?” Md.: “Não!” (desviando a mica para o lado oposto) K.: “Porquê? Não és minha amiga?” (NC nº 51 – registo 32)</p>
		<p>A Mrt. chama a MCm. puxando-lhe a cara com a mão, para que a MCm. olhe para ela. A MCm. não olha e não deixa desviar a cara. (NC nº 54 – registo 47)</p>
		<p>A MCm., a Cç. e a Md. brincam com os fantoches e colocam máscaras umas às outras. . . (NC nº 54 – registo 51)</p>
		<p>A Md. pede ajuda à MCm. para pôr a máscara. A Cç. diz que pode ser ela a ajudar. (NC nº 54 – registo 51)</p>
		<p>A MCm., a Md. e a Cç. já estão encostadas ao armário à espera para irmos para outra atividade fora da sala. A MCm. aponta para os desenhos que fez na sua coroa relativa ao Dia de Reis e vai dizendo à Md. e à Cç. quem é que desenhou. A Md. e a Cç. escutam e observam com atenção. (NC nº 56 – registo 56)</p>
		<p>A MCm. manda a Cç. sentar-se, porque “é para sentar”. (NC nº 56 – registo 57)</p>
		<p>A MCm. anda a correr atrás da Cç. (NC nº 57 – registo 60)</p>
		<p>A Cç. brinca com a Md. dentro de caixas. (NC nº 57 – registo 63)</p>
		<p>A Md. e a Mtl. discutem por causa de um brinquedo. A Md. leva-o e a Mtl. fica a chorar. Depois voltam a discutir e, desta vez, lava-o a Mtl. e a Md. fica a chorar. Tento conversar com elas e explicar que podem brincar as duas com o brinquedo, na tentativa que partilhem. . . (NC nº 58 – registo 67)</p>

			A K. pede-me ajuda para montar peças de plástico no chão. A Cç. aparece e diz: “eu posso ajudar!”. Ficam as duas a tentar montar as peças. (NC nº 58 – registo 68)		
			A A. chama a MCM. e a Crl. para se sentarem. “MCM./ Crl, senta!” e faz o gesto com a mão. (NC nº 60 – registo 76)		
			A M. brinca com a Md. e a MCl. (NC nº 61 – registo 82)		
			A Mtl., a K. e a Cç. escorregam as três no escorrega. Fazem-no à vez. (NC nº 65 – registo 85)		
			A Bt. brinca com a MCl. e a Cç. na casinha. (NC nº 65 – registo 90)		
			A K. brinca com a M. no escorrega. (NC nº 65 – registo 91)		
			A Mtl. corre em direção à K. e dão um grande abraço. Ambas se riem. (NC nº 65 – registo 93)		
			A K. brinca ao faz de conta com a M., a Cç. e a Mtl. A K. é a mãe e as restantes são filhas. (NC nº 65 – registo 94)		
			A K. e a Mtl. brincam com o carro. (NC nº 66 – registo 101)		
				Total	100

Anexo V. Análise Categorial das observações naturalistas/ protocolos de observação

Análise Categorial – Registos audiovisuais					
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Evidências (Unidades de registo)	Contexto/ situação	Frequência absoluta
Fatores que motivam a interação	Conflitos	Tem dificuldade em partilhar brinquedos ou outros objetos	O Mg. coloca uma peça de lego e um bloco em cima do cesto. A M., que não viu que o Mg. fez isso porque estava de costas, quando se virou, olhou para o cesto e quis os materiais. Vai para ir pegar neles, mas o Mg. afasta-a, colocando a mão e o braço sobre as costas e o braço dela. Ao mesmo tempo, ele diz: “hm hm hm”. Ela cai, levanta-se e pega em dois blocos. Ele tira-lhe um deles e ela não faz nada. (registo audiovisual nº 3)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	29
			A Md. mostra à I. que tem um lápis mais pequenino. A I. pensa que a Md. lhe está a dar o lápis e vai pegar. A Md. desvia-o para o lado oposto e a I. vai atrás. Depois desiste. (registo audiovisual nº 6)	Trabalho nas áreas – Desenho	
			O JP. tem o livro dos bombeiros que o G. trouxe. O V. também quer e começa a puxar. O JP. não deixa e puxa novamente. O V. já não puxa mais. (registo audiovisual nº 6)	Trabalho nas áreas	

			O H. está a fazer o desenho. O D. vai até à sua mesa e tira-lhe o balde das canetas. O H. diz muito rapidamente: “não” e vai atrás dele. Depois recorre a mim para dizer que o D. lhe tirou as canetas. (registo audiovisual nº 6)	Trabalho nas áreas – Desenho	
			O G. pega numa tampa para pôr numa caneta. O Mg. grita: “essa é minha tampa! Oh pá, essa é minha”. O G. desvia-se com a tampa. (registo audiovisual nº 6)	Trabalho nas áreas – Desenho	
			. . . Mais tarde, o G. pega em dois objetos. O H. diz-lhe que não e tira-lhos das mãos. O G. não reage, apenas observa. . . (registo audiovisual nº 8)	Trabalho nas áreas – mini faz de conta	
			. . . O G. ia mexer num brinquedo. O H. não deixa e mete as mãos dele à frente. Diz-lhe: “não mexes! Não podes mexer!” o G. insiste em mexer. O H. diz “não!!”. O G. responde: “posso!”. . . (registo audiovisual nº 8)	Trabalho nas áreas – mini faz de conta	
			O J. está a brincar com o computador e a M. tira-lho. O J. recorre ao adulto para fazer queixa. (registo audiovisual nº 12)	Trabalho nas áreas – Faz de conta	
			A Mrt. tem um conjunto de blocos. O V. levanta-se para ir buscar os blocos. A Mrt. agarra-os e diz: “são meus. Não mexas”. O V. volta a brincar com outro brinquedo. (registo audiovisual nº 14)	Trabalho nas áreas – jogos de mesa	
			. . . O D. vai buscar o fio e disputa-o com o J. que ainda está no faz de conta. . . (registo audiovisual nº 14)	Trabalho nas áreas – jogos de mesa	

		<p>. . . e vai para mexer nas peças. A Mrt. não deixa e afasta-lhe a mão dos objetos. . . (registo audiovisual nº 14)</p>	Trabalho nas áreas – jogos de mesa	
		<p>. . . A MCl. ia sentar-se no banco, mas o V. foi mais rápido e sentou-se. A MCl diz: “eu era aqui, V. Mas V., não tenho nenhuma cadeira para sentar.” Ele mantém-se no lugar e observa o espaço. Encontra uma cadeira e diz-lhe: “senta aqui”. . . (registo audiovisual nº 15)</p>	Trabalho nas áreas – faz de conta	
		<p>. . . A A. levanta-se por instantes para chegar a um brinquedo e o E. assume que aquela cadeira é dele, porque ele também se levantou e chegou-se para o lado da A. Quando a A. vai voltar a sentar-se ele diz: “não, esta é a minha cadeira”. Tentam os dois sentar-se na mesma cadeira. . . (registo audiovisual nº 19)</p>	Trabalho nas áreas – Mini faz de conta	
		<p>. . . O Mn. ausenta-se da área e o Bd. vai para lá e brinca com o computador na mesa conforme o Mn. estava a fazer. O Mn. chega e diz: “tira que eu estava a trabalhar!”. . . (registo audiovisual nº 21)</p>	Trabalho nas áreas – Faz de conta	
		<p>. . . Passados poucos minutos o Bd. volta e tenta alcançar o computador. O Mn. afasta o braço do Bd. e diz: “Eu estou a trabalhar! Estou a trabalhar! Estou a trabalhar”. O Bd. volta a ir-se embora. . . (registo audiovisual nº 21)</p>	Trabalho nas áreas – Faz de conta	
		<p>. . . Entretanto, vê o Bd. a querer brincar com o computador e vai tentar agarrá-lo. Disputam o objeto até à intervenção da educadora que explica que agora é a vez do Bd. . . (registo audiovisual nº 21)</p>	Trabalho nas áreas – Faz de conta	

		<p>. . . O Bd, que pensou que o D. lhe ia tirar o outro computador, olha para ele com um olhar zangado e agarra o objeto. (registo audiovisual nº 21)</p>	Trabalho nas áreas – Faz de conta	
		<p>O Bd. coloca uma bandolete na cabeça que o Mn. já tinha colocado. O Mn. vê e dirige-se a ele e bate-lhe na cabeça, tentando tirar o objeto. O Bd. queixa-se: “au!”. Batem-se mutuamente e o Bd. acaba por sair da área e o Mn. por voltar para o computador. (registo audiovisual nº 21)</p>	Trabalho nas áreas – Faz de conta	
		<p>...mas depois coloca todos os blocos ao seu lado e diz que é para ficarem ali guardadas. O F. pergunta-lhe porquê e relembra-lhe que ele quer uma espada. O JP explica: “é para quando alguém bater-nos, eu dou-te a espada, “tá bem?” o F. escuta-o e não responde. (registo audiovisual nº 23)</p>	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
		<p>. . . A Md. diz que a princesa tem que dormir em cima “desta cama” e aponta. Coloca a boneca em cima da casinha e diz que ela vai dormir. A MCl. diz: “é a minha pincesa” e tira-a de lá. . . (registo audiovisual nº 24)</p>	Trabalho nas áreas – Mini faz de conta	
		<p>. . . A Mtl. faz uma construção com legos empilhados. A MCl. aproxima-se e quer mexer. A Mtl. desvia o objeto e diz “a minha espada! A minha espada!”. A MCl. responde: “mas eu não tenho uma espada”. A Mtl. diz: “pois não, essa é a minha espada”. . . (registo audiovisual nº 25)</p>	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
		<p>. . . O Mg. ia mexer na piscina e o JP. diz rapidamente: “Não! Não! Não! Ninguém não vai!”. . . (registo audiovisual nº 28)</p>	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	

		<p>. O Mg. ia mexer novamente e o JS diz: “não! Eu estava a mexer nas escadas”. O JP diz: “dá cá” para o Mg., apontando para o objeto que ele tem na mão. O Mg. não dá, diz: “mas eu também posso brincar” e mexe nas escadas. (registo audiovisual nº 28)</p>	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
		<p>. . . JS.: “olha aqui!” (toca numa das partes do carro) “Não está com isso” (tira o boneco que a A. tem na mão). A.: “mas eu estava com isso!” JS.: “não, tu não estavas com isso!” A.: “eu estava com isso, sim” JS.: “não, não.” A.: “tava, sim” . . . (registo audiovisual nº 30)</p>	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
		<p>. . . JS.: “ó não, a minha farda do carro dos bombeiros está aqui!” (agarra numa peça de lego para desviar). Mg.: “a minha prancha é esta! É a minha prancha é esta!” (agarra a peça que o JS agarrou e disputam o objeto). JS.: “não, é minha! Esta é minha” (fica com o objeto) Mg.: “a minha prancha” (com tristeza). Volta a dizê-lo, mas, desta vez, mais zangado. “Ó pá! Agora já não vais à minha casa!”. . . (registo audiovisual nº 30)</p>	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
		<p>. . . O Bd. tenta agarrar o brinquedo da Md. e esta pede-lhe que pare. Ele agarra numa luz do carro e bate com ela no animal da Md. A certa altura, a Md. bate com o animal na luz que o Bd. tem. . . (registo audiovisual nº 31)</p>	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	

			. . . O Bd. tenta tirar as peças do J., mas ele não permite, afastando-as. [Como o Bd. não conseguiu, tenta fazê-lo com o JP. desta vez, fica com as peças do par.] . . . (registo audiovisual nº 34)	Trabalho nas áreas – Jogos de mesa	
			. . . O Bd. tira uma peça à Mrt. ela diz: “ei, o Bd. tirou!” . . . (registo audiovisual nº 34)	Trabalho nas áreas – Jogos de mesa	
			. . . O Bd. tira uma peça ao J. O J. tenta tê-la de volta, mas o Bd. desvia-a. (registo audiovisual nº 34)	Trabalho nas áreas – Jogos de mesa	

		Não partilha o espaço	<p>O D. está a lavar as mãos. O Mn. fica atrás dele à espera. Depois tenta subir e pegar no sabonete.</p> <p>D.: “não! Não lava!”</p> <p>Mn.: “sim, sim”</p> <p>D.: “não, não”</p> <p>Mn.: “sim”</p> <p>D.: “não”</p> <p>Mn.: “sim”</p> <p>D.: “não”</p> <p>...</p> <p>D.: “não!”</p> <p>Mn.: “sim!” ... (a intensidade da voz começa a aumentar)</p> <p>A educadora pergunta quem é que está a gritar. O D. responde que é o Mn.</p> <p>Passado algum tempo, eles continuam a alternar entre não e sim.</p> <p>Mn: “eu quero ir para aí!” (registo audiovisual nº 6)</p>	Lavatório da sala	2
			<p>O JS estava de frente para a parede onde está afixado o mapa das presenças. O Mg. vai até lá e observa-o, verificando as fotografias das crianças. A certa altura, empurra o JS para o lado. O JS sai e fica sentado no chão com uma cara triste e o Mg. fica lá a explorar o mapa. (registo audiovisual nº 30)</p>	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
		Quer cumprir as normas da sala	<p>. . . O G. começa a cantar com uma mão no ar. O H. diz-lhe: “não podes fazer barulho”, enquanto lhe puxa a mão para baixo. . . (registo audiovisual nº 8)</p>	Trabalho nas áreas – mini faz de conta	2

			[A Crl. fez uma construção e mostra-a ao Bd.: “olha o meu guarda-chuva!.”] O Bd. desmonta-o, coloca algumas peças na caixa e a Crl. grita-lhe que não. Ele responde: “é para arrumar!”. A Crl. foge para outro local com as peças que ainda tem e o Bd. recorre ao adulto para contar. O Bd. volta a ir ter com ela, tira-lhe as peças e arruma-as. Ela chora e vira-se para a parede. . . (registo audiovisual nº 35)	Trabalho nas áreas – Jogos de mesa	
	Bate ao par		. . . O G. bate ao H. (registo audiovisual nº 8)	Trabalho nas áreas – mini faz de conta	2
			O Mg. cai e o Bd. ri-se dele. O Mg. não gosta e bate-lhe com um bloco. [Bd.: “tu caíste!” e ri-se.] (registo audiovisual nº 13)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
	Ri-se de um colega		[O Mg. cai e o Bd. ri-se dele. O Mg. não gosta e bate-lhe com um bloco.] Bd.: “tu caíste!” e ri-se. (registo audiovisual nº 13)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	1
	Sente-se incomodado devido a perturbações		. . . A Md. agarra o objeto e coloca-o perto da cara. Finge que dorme. O H. vê, aproxima-se da Md., abana-a com ambas as mãos e diz: “acorda, bebé!”. Ela responde: “Não, para! Sou bebé!” e continua a fingir que dorme. . . (registo audiovisual nº 15)	Trabalho nas áreas – faz de conta	8
			. . . O H. chega, observa e empurra o V. para ele sair, dizendo “não!”. . . (registo audiovisual nº 15)	Trabalho nas áreas – faz de conta	

		<p>. . . O D. aparece na área e diz: “A., anda para os jogos de chão”. Ela continua a brincar e o D. pega em alguns brinquedos e brinca por breves momentos. Depois diz: “A., tu não podes estar aí. Só dois, A. Sai daqui, já!”. A A. diz que quer estar ali. Ele diz: “já acabou a casinha”. Ela diz algo sobre não querer ir para outro lado. Ele acrescenta: “mas já acabou a casinha!” [com entoação agressiva] (registo audiovisual nº 19)</p>	Trabalho nas áreas – Mini faz de conta	
		<p>. . . A MCl. vem para a área e traz a casa. O Gi. coloca em cima da casa o crocodilo e a MCl. diz-lhe que não várias vezes, mas ele continua. (registo audiovisual nº 26)</p>	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
		<p>. . . Md.: “buga buga” JS.: “ó pá! Estou a brincar às escondidas!”. . . (registo audiovisual nº 27)</p>	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
		<p>JP.: “não, não, sou eu! Eu sou o chefe dos bombeiros!” JS.: “vamos apagar os dois!” JP.: “eu já apaguei o fogo”. Imita o som da sirene. (registo audiovisual nº 29)</p>	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
		<p>Mg.: “a minha casa é só minha! E da A.” (dirige-se ao JS. e deita-lhe a língua de fora) O JS. mostra-se desagradado: começa por querer chorar e depois mostra-se zangado e vira-lhe as costas e cruza os braços. . . (registo audiovisual nº 30)</p>	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
		<p>. . . O JS. afasta o carro e a A. responde: “ei, JS., não faz isso!”. O JS cruza os braços e faz cara de zangado. A A. volta a pôr o carro no lugar. . . (registo audiovisual nº 30)</p>	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	

	Discorda do par	MCM.: “aqui é a cama do mano” MCI.: “Não, aqui é a cama do cavalo” (registo audiovisual nº25)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	2
		O JS., que por vezes, observa a A., diz-lhe: “Isto é para meninos. Grandes”. A A. responde: “não, não. É para meninas também”. (registo audiovisual nº 28)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
	Contraria o par	JS.: “já não sou teu amigo” e vira-se de costas para a Md. “só sou amigo do JP” (o JP não está na área.) Md.: “eu sou amiga do Mg.”, fazendo-lhe uma festinha no ombro. JS.: “mas eu sou amigo do JP, não sou amigo de ti” Md.: “eu sou amiga da MCM. e do Mg.” (tocando em cada um. A MCM., quando a Md. lhe toca, levanta o braço, estica o dedo e sorri) JS.: “não, ela é minha amiga” (e abraça a MCM.) Md.: “é minha amiga” (puxa o braço do JS para trás) JS.: “é minha amiga” (registo audiovisual nº 27)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	1
	Relação afetiva	Dá um abraço e/ou um beijo ao par	O Mn. vai para ao pé deles e dá um abraço ao JS. (registo audiovisual nº 18) Enquanto está escondida, a MCM. abraça a Md. A Md. sorri. (registo audiovisual nº 27)	Trabalho nas áreas – Fantocheiro Trabalho nas áreas – Jogos de chão

			. . . a MCm dá um abraço à Md. Depois de o JS ver o abraço à Md., decide também dar um abraço e um beijo ao Mg. (registo audiovisual nº 27)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	2	
			Eles [o JS e a MCm] agarram-se e dão um beijo na boca. (registo audiovisual nº 27)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão		
		Acolhe o par	[O Mg. responde que não e o JS. faz uma cara triste e senta-se a um canto encostado ao banco de verga]. A MCm. dá-lhe uma festinha na cara e diz-lhe: “brincas comigo”. (registo audiovisual nº 27)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão		
			Já com ambos perto do carro, a A. diz: “que passa, amigo? Vá, vamos!” (registo audiovisual nº 30)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão		
	Auxílio	Ajuda o par numa tarefa	O E. está perto da estante à procura de uma folha branca. A MCl. também vai para lá. Ela fica à espera que o E. se desvie. O E. tira uma folha e dá-lhe a ela. . . (registo audiovisual nº 2)	Trabalho nas áreas – Estante do material		3
			. . . [A MCl. volta com legos empilhados e diz: “já tenho uma espada”.] A Mtl. responde-lhe: “já tens? Falta uma parte!” e tira-lhe o que ela tem na mão par acrescentar mais peças de lego. Como não consegue encaixar as duas torres, dá os dois bocados à MCl. separados. . . (registo audiovisual nº 25)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão		

			Ele [o D.] diz: “Agora aquilo. Agora só falta este na torre”, pega no que falta e coloca em cima da torre. (registo audiovisual nº 14)	Trabalho nas áreas – jogos de mesa	
Conversar	Pergunta ou pede algo ao par		F.: “Mg., como é que foi o farabeca?”. . (registo audiovisual nº 2)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	3
			O Mn. diz ao V., que estava a arrumar coisas no armário: “Oh V., podes pendurar aí dentro?” enquanto lhe estica a mão com um vestido. (registo audiovisual nº 21)	Trabalho nas áreas – Faz de conta	
			JS.: “agora eu vou à casa do J., pois é?” J.: “não, não podes ir. Sabes porquê? É porque amanhã eu vou estar lá. Eu e a mãe temos uma reunião, então temos de ir” JS.: “eu também tenho uma reunião com a minha mãe” (registo audiovisual nº 30)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
	Agradece ao par		F.: “Obrigado, guardaste um bocado de becabeca para eu comer”. . . (registo audiovisual nº 2)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	1
	Conta algo ao par		Mg.: “Eu comi um bocadinho de becabeca”. (registo audiovisual nº 2)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	10
	. . . A A. junta-se a eles. A MCm. conta-lhe que o cavalo fez xixi. . . (registo audiovisual nº 17)	Trabalho nas áreas – Mini faz de conta			

			. . . Depois de saltar diz: “olha, tenho aqui ranho”. Procura nos bolsos, mas não tem lenços. Então, diz: “não tenho aqui lenços. Olha, não tenho aqui lenços!”. A Mt. pergunta porquê e a MCl. responde: “Não tenho aqui lenços! Eu esqueci dos meus lenços”. A Mtl. responde: “oh oh”. . . (registo audiovisual nº 25)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			A MCl., que continuava a brincar ao lado delas, mostra as suas mãos e diz: “eu vou pintar as unhas”. (registo audiovisual nº 25)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			A MCl. ausenta-se por momentos. Quando volta diz: “já limpei o meu nariz!”. A Mtl olha para ela, mas não responde. (registo audiovisual nº 25)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			. . . O JS. vai para os jogos de chão e mexe em alguns materiais. A MCl. chama a Mtl. e diz-lhe: “olha ele está a mexer! Mtl, olha, ele está a mexer” (aponta com o dedo). . . (registo audiovisual nº 25)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			A MCl. volta com legos empilhados e diz: “já tenho uma espada”. (registo audiovisual nº 25)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			. . . Mg.: “a cor da minha mãe é a azul que é a preferida. Oh MCm! A cor da minha mãe é a azul”. . . (registo audiovisual nº 27)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			A . enquanto o J. e o JS. estão a falar: “olha, eu não posso ir à tua casa, porque amanhã eu tenho de dormir em casa. Não posso ir à tua casa, porque amanhã tenho de dormir em casa” (registo audiovisual nº 30)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	

			. . . Mn.: “O primo Gonçalo cantava esta música”. . . (registo audiovisual nº 36)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão/ biblioteca	
	Avisa o par de alguma coisa	O F. vai ao lavatório beber água. A MCl. que está a fazer uma aguarela, fica a observar e a abanar a cabeça a dizer que não em silêncio. Depois diz: “F., não trouxeste poco [copo], não trouxeste poco!”. Depois diz-me que ela trouxe o poco. (registo audiovisual nº 4)		Trabalho nas áreas	6
		O D. levanta-se e vai agarrar na pá e na vassoura que estão ao lado da sua área. A Mrt. responde: “Não! É para eles!”. O D. larga os objetos e vai buscar outra coisa. (registo audiovisual nº 11)		Trabalho nas áreas – jogos de mesa	
		Ele levanta-se e quer ir buscar o fio para enfiar as peças. Como o fio está no faz de conta (área que está ao lado), a Mrt. avisa-o: “Não, Dudu, isso é o faz de conta!”. (registo audiovisual nº 14)		Trabalho nas áreas – jogos de mesa	
		A Mrt. diz para o J.: “isso é desta mesa” (e aponta). (registo audiovisual nº 14)		Trabalho nas áreas – jogos de mesa	
		. . . O JP. responde rapidamente que estão 4 e, por isso, ele não pode ir: “estão 4! Estão 4, não podes ir, V.” O V. volta para o faz de conta. (registo audiovisual nº 22)		Trabalho nas áreas	

			. . . A K. tira algumas peças do sítio e o J. relembra: “é para arrumar”. . . (registo audiovisual nº 35)	Trabalho nas áreas – jogos de mesa	
	Reprova ou repreende o par/ os pares		A I. não coloca a tampa na caneta. A A. ralha com ela: “ai ai ai ai, I., não é aí!”. O D., que está ao lado da A., também ralha: “ai ai ai ai, I.!” A I. responde: “ai ai ai”. (registo audiovisual nº 6)	Trabalho nas áreas – Desenho	9
			Ele diz: “Agora aquilo. Agora só falta este na torre”, pega no que falta e coloca em cima da torre. A Mrt. diz “não! [gritando] (registo audiovisual nº 14)	Trabalho nas áreas – jogos de mesa	
			O JP. fez uma torre com legos . . . O G. vê a torre e destrói-a com a mão e ri-se. O JP. diz para o G.: “ai!” (registo audiovisual nº 22)	Trabalho nas áreas	
			. . . A Md. tenta ir para os jogos de chão e a MCl. diz-lhe que não pode. (registo audiovisual nº 25)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			[O JP. continua a fazer o som da sirene do carro e avanço com o carro pelo espaço, puxando-o.] A A. reclama: “ai não não não não não!” (registo audiovisual nº 28)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			. . . O Mn., que está noutra área, observa e diz: “ó pá, ó meninos! isso não é uma forma bem! Isso não é dai! Isso não encaixa!”. . . (registo audiovisual nº 28)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	

			. . . O JP volta a tirar a luz do lugar e a A. diz: “eeiii, JP!”. Ele coloca-a no lugar novamente. . . (registo audiovisual nº 28)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			O JP. tem novamente o material e tenta arranjá-lo. O Mg. mexeu nas escadas e o JP. disse “olha aí, olha aí!”. (registo audiovisual nº 29)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			. . . A K. pergunta: “quem é que pôs isto aqui? Isto não é aqui”. . . (registo audiovisual nº 35)	Trabalho nas áreas – Jogos de mesa	
	Mostra algo ao par		Passado algum tempo, a I. diz para a A.: “olha aqui o que eu fiz”. (registo audiovisual nº 6)	Trabalho nas áreas – Desenho	22
			A Md. mostra à I. que tem um lápis mais pequenino. . . (registo audiovisual nº 6)	Trabalho nas áreas – Desenho	
			JS.: “olha aqui, tenho aqui uma coisa. Olha aqui! Dança (gira o lego)”. (registo audiovisual nº 7)	Trabalho nas áreas – jogos de chão	
			A Mrt. faz uma construção com os blocos do enfiamento e chama o D. para ver: “olha só, Dudu!”. O D. responde: “wow!!!”. . . (registo audiovisual nº 14)	Trabalho nas áreas – jogos de mesa	

		A Mrt. volta a fazer uma construção e a chamar o D. para ver: “Dudu, olha só!”. Ele dá a mesma resposta: “woow!”. (registo audiovisual nº 14)	Trabalho nas áreas – jogos de mesa	
		. . . Ele volta e a MCl. mostra-lhe um laço que vai pôr na cabeça. . .”. (registo audiovisual nº 15)	Trabalho nas áreas – faz de conta	
		O Gi. amassa a massa dele e diz-lhe [ao Mg.]: “olha o meu bolo enorme. (registo audiovisual nº 16)	Trabalho nas áreas – massa	
		O Mn. chama a A. e diz: “oh A.! Este sou eu” (aponta para o boneco). (registo audiovisual nº 17)	Trabalho nas áreas – Mini faz de conta	
		O Mg. vê o telemóvel e diz para a Cç.: “está ali uma coisa!”. (registo audiovisual nº 18)	Trabalho nas áreas – Fantocheiro	
		O E. diz: “A., vê só” e mostra-lhe algo. Ela observa e aponta para os olhos dela, dizendo algo. (registo audiovisual nº 19)	Trabalho nas áreas – Mini faz de conta	
		. . . O D. chega ao pé dela [da A.] e diz-lhe: “olha o teu computador”. Ela responde: “eu estou ao telemóvel [enquanto o mostra] eu vou ligar ao pai do meu bebé!” (registo audiovisual nº 21)	Trabalho nas áreas – Faz de conta	

			. . . MCl.: “Olha, aqui são os sapatos da mamã”. . . (registro audiovisual nº 25)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			MCl.: “Olha o meu comboio” (dirigindo-se à Mtl.) (registro audiovisual nº 25)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			. . . A MCl. diz à Mtl. que os dedos dela não estão pintados. “olha, os teus dedos não estão pintados, olha!” . . . (registro audiovisual nº 25)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			. . . A Mtl mostra as delas à MCl. e diz que as dela não estão pintadas. (registro audiovisual nº 25)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			A MCl., enquanto brinca sozinha, diz: “uma casa! Olha, uma casa!”. (registro audiovisual nº 25)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			O Mg. chama a Md. pra mostrar algo. A Md. o Mg. e a MCm. riem-se. (registro audiovisual nº 27)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			A MCm. imita-os e coloca carros dentro dos bolsos dela. Depois diz-lhes: “olha o meu comboio” e mostra-lhes o bolso. Eles observam. (registro audiovisual nº 27)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	

			A MCM. muda de lugar e o JS., passado alguns momentos, vai ter com ela e mostra-lhe um brinquedo: “eu apanhei isto”. (registo audiovisual nº 27)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			. . . O Mg. afasta-se e vai buscar a “prancha”. “eu tenho uma prancha! É a minha prancha! É a minha prancha!”. . . (registo audiovisual nº 30)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			. . . A CrI. fez uma construção e mostra-a ao Bd.: “olha o meu guarda-chuva!”. . . (registo audiovisual nº 35)	Trabalho nas áreas – jogos de mesa	
			O Mn. tem um boneco na mão e mostra-o ao J. e ao JS.: “é o meu primo Gonçalo. . . (registo audiovisual nº 36)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão/ biblioteca	
		Convida o par para uma atividade	O JP. anda pela sala com o livro do G. O V. anda atrás e diz-lhe: “oh J. não vamos ler? Estás à espera do quê? . . . (registo audiovisual nº 6)	Trabalho nas áreas	2
			O D. aparece na área e diz: “A., anda para os jogos de chão”. (registo audiovisual nº 19)	Trabalho nas áreas – Mini faz de conta	

		Satisfaz a curiosidade	A Mrt. estava a fazer outra construção e o D. pergunta-lhe o que é isso . . . (registo audiovisual nº 14)	Trabalho nas áreas – jogos de mesa	2
			O JS pergunta: “esta é uma piscina para salvar uma pessoa, pois é?”. O JP. responde: “É”. (registo audiovisual nº 28)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
		Tenta desculpar-se	. . . (a torre cai) . . . O D. responde: “só caiu uma vez”. (registo audiovisual nº 14)	Trabalho nas áreas – jogos de mesa	2
			[Eles agarram-se e dão um beijo na boca. O JS cai e o Mg. mostra-se desagradado, porque provavelmente a sua construção ficou estragada.] O JS. diz: “não fui eu, foi ela! Foi ela!”. (registo audiovisual nº 27)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
		Pede e partilha materiais	O Mg., o Gi. e o J. estão na massa. O Mg. pede um pouco de massa ao Gi. O Gi. tira um pedaço e pergunta: “Mais? Está bom?”. O Mg. abana com a cabeça afirmativamente e o Gi. dá-lhe a massa. . . (registo audiovisual nº 16)	Trabalho nas áreas – massa	5
			. . . A Md. diz à A. que quer o dinossauro. Ela procura-o e dá-o à Md. . . (registo audiovisual nº 19)	Trabalho nas áreas – Mini faz de conta	
			. . . quando a A. chegou, o Mn. disse-lhe: “Toma! É teu!” a A. pega no vestido, mas logo de seguida o devolve. O Mn. responde-lhe que pode vestir. (registo audiovisual nº 21)	Trabalho nas áreas – Faz de conta	

			A educadora solicita que o G. vá para a área da massa brincar com o Gi. O G. tira um resto de massa dentro da caixa. O Gi. pergunta: “queres mais massa?”. O G. responde que sim e o Gi. partilha a sua. (registo audiovisual nº 22)	Trabalho nas áreas	
			. . . JS.: “toma aqui, J. Esta aqui é a tua prancha” (dá uma ao J. e tem uma para ele). . . (registo audiovisual nº 30)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
	Dá ordens		O D. vê o meu telemóvel e vai mexer. A Mrt. diz-lhe “Não mexas! É da Ana!”. Ele não volta a mexer. (registo audiovisual nº 14)	Trabalho nas áreas – jogos de mesa	9
			[A Mrt. tem um conjunto de blocos. O V. levanta-se para ir buscar os blocos.] A Mrt. agarra-os e diz: “são meus. Não mexas”. (registo audiovisual nº 14)	Trabalho nas áreas – jogos de mesa	
			. . . Depois diz [o D.]: “A., tu não podes estar aí. Só dois, A. Sai daqui, já!”. . . (registo audiovisual nº 19)	Trabalho nas áreas – Mini faz de conta	
			O Mn. tinha tirado um vestido do armário e tinha mandado o Bd. vestir: “oh Bd., veste isto!”. (registo audiovisual nº 21)	Trabalho nas áreas – Faz de conta	
			A MCl. bate com um objeto na mesa. A Md. mostra-se desagradada: “oh MCl., para de fazer isso! Para de fazer isso! O bebé quer dormir!” A MCl. continua por breves momentos. (registo audiovisual nº 24)	Trabalho nas áreas – Mini faz de conta	

			. . . O JP diz ao Mg.: “vai para a piscina”. O Mg. vai com o seu boneco. . . (registo audiovisual nº 28)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão		
			A A. acrescenta: “JP., põe o carro já aqui!”. (registo audiovisual nº 28)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão		
			[O Mn. observa o que se passa nesta área e diz: “um bombeiro dorme”.] A A. manda-o calar: “shhhh!”. . . (registo audiovisual nº 29)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão		
			O JS. afasta o carro e a A. responde: “ei, JS., não faz isso!”. (registo audiovisual nº 30)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão		
		Modera os conflitos	[JS.: “não, ela é minha amiga” (e abraça a MCm.) Md.: “é minha amiga” (puxa o braço do JS para trás) JS.: “é minha amiga”] A MCm. afasta ambos e diz: “são os dois amigos”. (registo audiovisual nº 27)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	1	
	Brincar	Brinca com um par		A MCm. está na biblioteca com a Cç. A MCm coloca um fantoche na mão e finge que vai comer a Cç. A Cç ri-se. (registo audiovisual nº 9)	Trabalho nas áreas – Biblioteca	19
				A MCI. “atende o telemóvel” e diz: “Olá. Espera”. Depois diz para o H. a apontar para o telemóvel: “olha, quer falar, a tua mamã. Olha olha a tua mamã”. (registo audiovisual nº 15)	Trabalho nas áreas – faz de conta	

			<p>O H. coloca a toalha na mesa e diz que quer comida. A V. pega numas chaves e coloca à frente do H. na mesa. O H. olha para o V. e repete que quer comida. O V. vai ver dentro do armário. Encontra uma tangerina de plástico, coloca-a em cima de um prato de plástico e dá ao H. O H. finge que come a tangerina e depois atira-a a ela e ao prato para o chão. O V. apanha uma cenoura de plástico e tenta dá-la ao H. o H. está a bater com um tacho e uma tampa e não aceita a cenoura. (registo audiovisual nº 15)</p>	Trabalho nas áreas – faz de conta	
			<p>A Md. vai para a área. Ela e a MCl. brincam com os bebés. Colocam-nos na cama e na cadeira para comer. (registo audiovisual nº 15)</p>	Trabalho nas áreas – faz de conta	
			<p>A Md. deita-se na cama dos bebés e o V. vai lá tapá-la. (registo audiovisual nº 15)</p>	Trabalho nas áreas – faz de conta	
			<p>. . . A MCl. vai buscar um pedaço de tecido que se assemelha a uma fralda de pano e dá à Md. para ela agarrar e dormir. A Md. agarra o objeto e coloca-o perto da cara. Finge que dorme. . . (registo audiovisual nº 15)</p>	Trabalho nas áreas – faz de conta	
			<p>. . . O H. vai à mesa, pega numa tigela e numa colher e vai dar-lhe à boca. Ela aceita. O H. pergunta: “queres mais?”. Ela diz que não, mas ele vai pôr mais comida na tigela e vai-lha dar. Ela come. . . (registo audiovisual nº 15)</p>	Trabalho nas áreas – faz de conta	

			<p>O Mn. tem um cavalo na mão e diz para a MCM.: “tem de ir para o hospital! Bateu com a cabeça!”</p> <p>O Mn. diz: “olha ali o Mn. a cantar!”. Ele pega numa boneca e diz que é a MCM e ele é o outro boneco. (registo audiovisual nº 17)</p>	Trabalho nas áreas – Mini faz de conta	
			<p>O JS. está no lado de trás do Fantocheiro. A A. corre até à parte da frente e abre as cortinas. Volta a sair e afasta-se do fantocheiro a correr para voltar a correr até ele e abrir novamente as cortinas. (registo audiovisual nº 18)</p>	Trabalho nas áreas – Fantocheiro	
			<p>O D. vai “comendo” uma cenoura e vai dando à A. para ela a ir comendo também. A A. aceita cada vez que o D. lhe coloca a cenoura perto da boca. (registo audiovisual nº 21)</p>	Trabalho nas áreas – Faz de conta	
			<p>. . . A MCI. e a Md. assumem os papéis de mãe e filha, recorrendo aos materiais do mini faz de conta. . . (registo audiovisual nº 24)</p>	Trabalho nas áreas – Mini faz de conta	
			<p>Mais tarde volta a dizer: “olá!! Olá, MCI.”, manipulando o brinquedo. A MCI. sai de perto da Mtl. a correr e a Mtl. insiste: “olá, MCI.”, olhando e explorando o brinquedo. (registo audiovisual nº 25)</p>	Trabalho nas áreas - Jogos de chão	
			<p>O Gi. e a Md. têm animais de borracha na mão e brincam um com o outro, manipulando o objeto e fazendo o som dos animais. (registo audiovisual nº 26)</p>	Trabalho nas áreas - Jogos de chão	

			<p>O JS responde: “então vai-te esconder!” e vira-se para contar, tapando os olhos. A MCm. vai-se esconder a sorrir. . . A MCm. esconde-se atrás da Md. Quando acaba de contar, vai procurar. Quando a encontra diz “buuuuu!”. Trocam de posições: a MCm vai contar e o JS vai-se esconder. Ele esconde-se no mesmo sítio que a MCm. . . Ela acaba de contar, olha para ele e diz “buuuu”. Trocam novamente de posições. O JS. indica o local onde ela tem de se esconder desta vez. Ele diz-lhe: “esconde!”. Ela esconde-se novamente atrás da Md., ele observa e ri-se e só depois é que vai contar. Enquanto está escondida, a MCm. abraça a Md. A Md. sorri. O JS.: diz “aqui vou eu! Onde estás?”. A MCm. responde: “estou aqui” e levanta-se. Ele diz: “buuuu”. A MCm. dirige-se a local onde se faz a contagem para trocarem de posições.</p> <p>Md.: “buga buga”</p> <p>JS.: “ó pá! Estou a brincar às escondidas!”</p> <p>MCm.: “olha que eu vou contar e eu vou-te apanhar!” (registo audiovisual nº 27)</p>	<p>Trabalho nas áreas - Jogos de chão</p>	
			<p>O JS diz para o Mg.: “shhh, é uma surpresa” e ri-se. O JS. diz que não tem nenhum carro no bolso dele. Então, pega num carro e coloca-o no bolso. O Mg. diz-lhe: “não é esse carro” e põe-lhe outro carro no outro bolso. O JS repete: “shhh, é uma surpresa!”. (registo audiovisual nº 27)</p>	<p>Trabalho nas áreas - Jogos de chão</p>	
			<p>Mg.: “aqui á a piscina ao pé de nós” (apontando para as escadas do carro)</p> <p>JP.: “não, não pode ser assim! Está aqui, está aqui em cima”. . . O Mg. e o JP já fizeram uma “piscina” com peças de lego e colocam-na em cima do carro. JP.: “está aqui uma piscina”. (registo audiovisual nº 28)</p>	<p>Trabalho nas áreas - Jogos de chão</p>	

		<p>JP.: “já chegámos onde?”</p> <p>JS.: “olha a tua mangureira aqui!”</p> <p>JP.: “não, não, não! Primeiro é para salvar as pessoas! Salvei esta pessoa, anda cá, minha pessoa!”. (registo audiovisual nº 28)</p>	Trabalho nas áreas - Jogos de chão	
		<p>Depois de algum tempo, o Mg. vai ter com a A. e dá-lhe uma peça de lego grande: “Pizza para a A.! Uma pizza grande para a A.! Muito grande!”. Ela aceita e finge que a come. . . . O Mg. dirige-se outra vez a ela com outra peça: “isto é uma pizza de chocolate! Grande!”. Ele dá-lha à boca e ela “come”.</p> <p>Mg.: “hum! Cheira a chocolate!” e come. “queres?”. Ela volta a comer. Comem os dois. (registo audiovisual nº 30)</p>	Trabalho nas áreas - Jogos de chão	
		<p>. . . O Bd. volta a colocar as escadas para a Md. descer com o animal: “podes descer”, diz ele. A Md. desce e diz: “ele quer beber água”. O Bd. ouve com atenção e responde: “sim, pode ser aqui”. . . (registo audiovisual nº 32)</p>	Trabalho nas áreas - Jogos de chão	
	Brinca com mais de um par	<p>. . . Dirigem-se os três para o armário. O JS., enquanto vai para lá, faz os passos ritmados e chama pelo Papapugui.</p> <p>F.: “É a caça ao monstro do Papapugui!!”</p> <p>JS.: “Anda cá, monstro do Papapugui!”</p> <p>F.: “Monstro do Papapugui, sai daqui!”. . . (registo audiovisual nº 1)</p>	Trabalho nas áreas - Jogos de chão	9

		<p>. . . F.: “Fantasma do Papapugui, nunca mais voltas para lá!”</p> <p>O JS. agarra uma peça de lego e diz “Mg, vamos pôr isto!”</p> <p>O F. e o Mg. agarram peças semelhantes e dirigem-se os três novamente para o armário. Põem-se os três a abanar as peças e a dizer: “Anda cá, Papapugui!”. . . (registo audiovisual nº 1)</p>	Trabalho nas áreas - Jogos de chão	
		<p>O G., o H. e a Cç. fazem corridas na área da biblioteca. (registo audiovisual nº 5)</p>	Trabalho nas áreas - Biblioteca	
		<p>. . . A MCl. espreita na parte da frente pelas cortinas e diz olá. O H. coloca-se na parte da frente e a Cç. e o JP. na parte de trás. Espreitam-se uns aos outros e riem-se muito. . . O Gi. e o JP. espreitam pela parte da frente e o H., da parte de trás, manda-os embora: “xô!”. Todos se riem. Repetem a brincadeira durante alguns minutos. (registo audiovisual nº 18)</p>	Trabalho nas áreas – Fantocheiro	
		<p>. . . Os quatro fingem que lutam. (registo audiovisual nº 23)</p>	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	

			<p>O JS. vai para ao pé da MCM. e ambos começam a contar em voz alta. Depois da contagem, a MCM. vira-se e diz para a Md. que não estava a participar: “vou encontrar! Encontrei-te! Buuu”. Olha para o JS e riem-se. Os dois voltam a contar. Quando acabam, a MCM. vai até à Md. (que, entretanto, se tinha colocado de costas) e o JS vai até ao Mg. Ambos dizem “encontrei-te” apontando respetivamente. . . A MCM. e o JS vão contar novamente e a Md. esconde-se atrás do Mg. Ambos param a contagem e dizem à Md. que a encontraram. (registo audiovisual nº 27)</p>	<p>Trabalho nas áreas – Jogos de chão</p>	
			<p>. . . O JS. diz: “o incêndio acabou”. Voltam os três para a área a pedido dos adultos. O JS. volta a dizer que “isto” (a peça de lego) é para a pessoa e o JP. diz que já salvou a pessoa. A A. pergunta: “já salvaram a pessoa?”. Os quatro mantêm-se a brincar com o carro.</p> <p>JS.: “outro incêndio! É outro inêndio!”</p> <p>JP.: “ ’tá bem!” (desloca o boneco para outro local)</p> <p>JS.: “não, aqui não é o incêndio. Aqui sou eu em casa. Isto é o quartel dos bombeiros!”</p> <p>A.: “é o quartel dos bombeiros!”</p> <p>O JP faz o som da sirene e desloca novamente o carro: “já cheguei”. . . (registo audiovisual nº 28)</p>	<p>Trabalho nas áreas - Jogos de chão</p>	

		<p>. . . Alguém fora da área, carrega num botão com o barulho da sirene dos bombeiros e a A. diz: “olha, é um incêndio!”. O JS e o JP fazem barulho e mostram-se apressados para sair. O Mg. desvia-se. A.: “são horas de acordar! Vou já vestir-me! Vamos, vamos, vamos!”. Ela, o JS. e o JP. conduzem o carro para outro local e fazem o som da sirene.</p> <p>JS.: “já chegámos!”</p> <p>A.: “já chegámos!”</p> <p>JP.: “já chegámos! Já chegámos! Não, não, não, não! Ainda não é a mangueira!” (falando para o JS)</p> <p>A.: “ainda não é a mangueira”</p> <p>JS.: “vamos salvar a pessoa!” pegando na peça de lego que simboliza a piscina.</p> <p>JP.: “eu vou salvar a pessoa!” e afasta o Mg.</p> <p>Mg.: “eu vou fazer...”</p> <p>JP.: “vais para a piscina!”. O Mg. vai para outro lado.</p> <p>A.: “já está aqui a piscina!”</p> <p>JS.: “não, isto é uma escada para as pessoas”. Desencaixa os materiais da escada. A A. ajuda-o a tentar voltar a colocar no sítio. . . (registo audiovisual nº 29)</p>	<p>Trabalho nas áreas - Jogos de chão</p>	
--	--	---	---	--

		<p>JS.: “isto é um incendio dos três porquinhos!”</p> <p>JP.: “é um incêndio, um incêndio, um incêndio!”</p> <p>O JS. e o JP. imitam a sirene a mexem os bonecos de um lado para o outro no carro. O Mg. e a A. manipulam os bonecos.</p> <p>A A. diz para o JS. “incêndio! Incêndio!”</p> <p>JS.: “o fogo” o fogo!” e salta. A A. salta também e diz: “fogo! Vamos apagar o fogo!”. Brincam os quatro com o carro.</p> <p>A.: “ainda não, ainda não!”</p> <p>JS.: “a piscina!” (pega no material)</p> <p>A.: “sim, e a piscina”.</p> <p>Mg.: “dos bombeiros!”</p> <p>JS.: “está doente, está doente!”</p> <p>Mg.: “está doente!”</p> <p>A.: “vamos salvar uma pessoa!”</p> <p>JS.: “está doente, está doente! É aí o hospital!” (registo audiovisual nº 29)</p>	Trabalho nas áreas - Jogos de chão	
	Imita o par	<p>O F. explica-me o que é o Papapugui. Ao explicar, faz uns passos ritmados com os pés. O JS. observa e imita os passos e o nome atribuído à personagem. . . (registo audiovisual nº 1)</p>	Trabalho nas áreas - Jogos de chão	8
		<p>. . . O F. sai do armário e vai a correr para os jogos de chão, o JS. também e o Mg. vem atrás. . . (registo audiovisual nº 1)</p>	Trabalho nas áreas - Jogos de chão	

			... O F. dirige-se novamente para os armários. O JS. e o Mg vão atrás e fazem o mesmo que ele. . . (registo audiovisual nº 1)	Trabalho nas áreas - Jogos de chão	
			[O JP. vai dizendo uma rima repetidamente: “Sou o pirata da perna de pau, olho de vidro e cara de mau!”.] . . . JS. diz: “hmm...olhos de vidro...e eu sou o pirata da perna de pau!”. Ri-se. Pergunta ao JP.: “é assim?”. “olho de vidro e cara de mau!” (registo audiovisual nº 7)	Trabalho nas áreas - Jogos de chão	
			O JS. volta a repetir a rima de há pouco enquanto pega numas rodas e nuns carros. O JP., que estava atrás, repete também. (registo audiovisual nº 7)	Trabalho nas áreas - Jogos de chão	
			... O V. vê e também vai dar comida à Md. A Md. come. . . (registo audiovisual nº 15)	Trabalho nas áreas – faz de conta	
			O JS. bate à “janela” do carro e o J. depois imita-o. Fazem-no alternadamente. (registo audiovisual nº 28)	Trabalho nas áreas - Jogos de chão	
			... O JP. faz o som da sirene dos bombeiros e brinca com um objeto pelo carro. O JS começa também a fazer o som da sirene. (registo audiovisual nº 28)	Trabalho nas áreas - Jogos de chão	

		Convida o par para brincar	<p>... O F. diz-me: “eu vou ali à base ver como é que está o monstro do Papapugui.” F: “Mg. Albitro, queres ir comigo ver o monstro do Papapugui?” O Mg. diz que sim com a cabeça e diz “É”. . . (registo audiovisual nº 1)</p>	Trabalho nas áreas - Jogos de chão	2
			<p>... Quando o Mg. acaba de falar, o JS. diz: “então vamos jogar às escondidas!”. . . (registo audiovisual nº 27)</p>	Trabalho nas áreas - Jogos de chão	
		Pede ou partilha brinquedos	<p>... O JS. pergunta ao F., apontando para a peça dele: “Dás este?”. O F. responde: “não”. . . (registo audiovisual nº 1)</p>	Trabalho nas áreas - Jogos de chão	5
			<p>O JS. diz ao F.: “eu quero um pau”. O F. tinha dois e deu-lhe um. (registo audiovisual nº 10)</p>	Trabalho nas áreas - Jogos de chão	
			<p>O F. diz ao JP que quer uma espada. O JP. tem um conjunto de blocos de madeira nas mãos e diz-lhe para escolher. O F. responde: “quero a maior”. O JP. diz-lhe “está bem”. . . (registo audiovisual nº 23)</p>	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			<p>[O Mn. vem, tira uma “espada” e pergunta: “podemos tirar agora uma espada?"]. O JP. olha para as espadas e tira duas, dando uma ao F. e dizendo que foi esta que ele escolheu. (registo audiovisual nº 23)</p>	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	

			A MCl. pega em dois crocodilos de peluche e diz à Mtl.: “queres brincar com o teu bebé?” e dá-lho. A Mtl. responde que quer e, assim que pega no peluche diz “olá!!”. (registo audiovisual nº 25)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
	Coopera com o par		[O JP. diz à educadora que arranjou as rodas de um carro e mostra-lho.] O V. responde: “faltam as outras rodas”. JP.: “pois faltam” e vai procurá-las no cesto. O JS. também procura no cesto. O JS. tira um objeto e o JP. responde que não são essas. O JP vai mostrar algo que encontrou à educadora e saem os três da área. Quando voltam o JS. pega numa peça de lego e diz: “mas isto aqui é rodas, olha: uma roda, outra roda, outra roda e outra roda” (apontando). JP.: “não é não, isto é para fazer assim. É assim!” (demonstra) “agora falta outra roda aqui”. V.: “agora não falta nenhuma roda” JP.: “falta, falta” . . . (registo audiovisual nº 7)	Trabalho nas áreas - Jogos de chão	5
			. . . O H. está a montar um objeto. O G. pergunta: “já está?” e depois vai-lhe dando vários objetos. G.: “eu vou abrir este, ok?”. . . (registo audiovisual nº 8)	Trabalho nas áreas – mini faz de conta	
			O J.P., a Md. e o JS. fazem uma construção com legos em conjunto. . . (registo audiovisual nº 20)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	

			O Bd. coloca as escadas de forma a que a Md. possa descer com o animal. Ela faz descer o boneco. Repetem com outro animal. (registo audiovisual nº 31)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			O JP. encaixa uma peça que tem na construção do J. (registo audiovisual nº 34)	Trabalho nas áreas – Jogos de mesa	
	Desafia o par/ os pares para brincar		F.: “J. [JS], queres beca beca?”. (registo audiovisual nº 10)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	7
			JP.: “Vamos arranjar esta casa. A casa está partida.” (registo audiovisual nº 10)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			. . . Acrescenta: “olha, queres um limão?” (estica o braço dando-lhe o limão de brincar do faz de conta). Mrt.: “não, eu não estou na mesa de luz”. O D. faz a pergunta ao V. ele responde que não, o D. volta a perguntar e o V. volta a dar a mesma resposta. (registo audiovisual nº 14)	Trabalho nas áreas – jogos de mesa	
			O JP. chama o JS e diz-lhe que está ali a espada dele. O JS junta-se aos três. . . (registo audiovisual nº 23)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			O JS. diz: “vamos fazer uma casa!”. (registo audiovisual nº 27)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	

			JS.: “temos uma emergência! Vamos no carro dos bombeiros”. Coloca um boneco em cima da luz e faz o som da sirene. A A. observa. (registo audiovisual nº 30)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
			A Md. tem um animal e grita várias vezes: “como é que saio daqui? Como é que saio daqui?”, olhando várias vezes para o carro dos bombeiros e os pares que estão na mesma área, parecendo que quer estabelecer uma brincadeira no âmbito dos bombeiros. Ninguém lhe responde. (registo audiovisual nº 33)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
		Espera aprovação do par para brincar	O Mn. vem, tira uma “espada” e pergunta: “podemos tirar agora uma espada?”. (registo audiovisual nº 23)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	2
			. . . A Mtl. pergunta onde está o dragão e pergunta se pode brincar com o dragão. . . (registo audiovisual nº 25)	Trabalho nas áreas – Jogos de chão	
	Satisfação da curiosidade	Explora um objeto com o par	O Mg. acorda e sai da cama. A Cç., que estava perto dele, olha para a sua camisola que tem lantejoilas. Ambos as exploram, colocando-as para cima e para baixo. (registo audiovisual nº 18)	Trabalho nas áreas – Fantocheiro	1
Total					186

Análise Categorical – Registos audiovisuais				
Categoria	Subcategoria	Indicador	Evidências (Unidades de registo)	Frequência Absoluta
Influência do género nas interações	Interações que envolvem ambos os géneros	Mostra interação com ambos os géneros	O E. está perto da estante à procura de uma folha branca. A MCl. também vai para lá. Ela fica à espera que o E. se desvie. O E. tira uma folha e dá-lhe a ela. Ela estica os braços para cima e diz-lhe algo. Ambos arrumam a folha. O E. volta a tirar a folha e leva-a para ele. A MCl. volta para o seu lugar sem folha. Vai arrumar as canetas no móvel. (registo audiovisual nº 2)	61
			O Mg. coloca uma peça de lego e um bloco em cima do cesto. A M., que não viu que o Mg. fez isso porque estava de costas, quando se virou, olhou para o cesto e quis os materiais. Vai para ir pegar neles, mas o Mg. afasta-a, colocando a mão e o braço sobre as costas e o braço dela. Ao mesmo tempo, ele diz: “hm hm hm”. Ela cai, levanta-se e pega em dois blocos. Ele tira-lhe um deles e ela não faz nada. (registo audiovisual nº 3)	
			O F. vai ao lavatório beber água. A MCl. que está a fazer uma aguarela, fica a observar e a abanar a cabeça a dizer que não em silêncio. Depois diz: “F., não trouxeste poco [copo], não trouxeste poco!”. Depois diz-me que ela trouxe o poco. (registo audiovisual nº 4)	
			O G., o H. e a Cç. fazem corridas na área da biblioteca. (registo audiovisual nº 5)	

		<p>A I. não coloca a tampa na caneta. A A. ralha com ela: “ai ai ai ai, I., não é aí!”. O D., que está ao lado da A., também ralha: “ai ai ai ai, I.!”</p> <p>A I. responde: “ai ai ai”. (registo audiovisual nº 6)</p>	
		<p>O D. levanta-se e vai agarrar na pá e na vassoura que estão ao lado da sua área. A Mrt. responde: “Não! É para eles!”. O D. larga os objetos e vai buscar outra coisa. (registo audiovisual nº 11)</p>	
		<p>O J. está a brincar com o computador e a M. tira-lho. O J. recorre ao adulto para fazer queixa. (registo audiovisual nº 12)</p>	
		<p>O D. vê o meu telemóvel e vai mexer. A Mrt. diz-lhe “Não mexas! É da Ana!”. Ele não volta a mexer. (registo audiovisual nº 14)</p>	
		<p>A Mrt. tem um conjunto de blocos. O V. levanta-se para ir buscar os blocos. A Mrt. agarra-os e diz: “são meus. Não mexas”. O V. volta a brincar com outro brinquedo. (registo audiovisual nº 14)</p>	
		<p>A Mrt. faz uma construção com os blocos do enfiamento e chama o D. para ver: “olha só, Dudu!”. O D. responde: “wow!!”. (registo audiovisual nº 14)</p>	
		<p>Ele levanta-se e quer ir buscar o fio para enfiar as peças. Como o fio está no faz de conta (área que está ao lado), a Mrt. avisa-o: “Não, Dudu, isso é o faz de conta!”. (registo audiovisual nº 14)</p>	
		<p>A Mrt. diz para o J.: “isso é desta mesa” (e aponta). (registo audiovisual nº 14)</p>	
		<p>A Mrt. volta a fazer uma construção e a chamar o D. para ver: “Dudu, olha só!”. Ele dá a mesma resposta: “woow!”. Acrescenta: “olha, queres um limão?” (estica o braço dando-lhe</p>	

		o limão de brincar do faz de conta). Mrt.: “não, eu não estou na mesa de luz”. (registo audiovisual nº 14)	
		A Mrt. estava a fazer outra construção e o D. pergunta-lhe o que é isso e vai para mexer nas peças. A Mrt. não deixa e afasta-lhe a mão dos objetos. Ele diz: “Agora aquilo. Agora só falta este na torre”, pega no que falta e coloca em cima da torre. A Mrt. diz “não! (a torre cai) Ooohh”. O D. responde: “só caiu uma vez”. (registo audiovisual nº 14)	
		A MCl. “atende o telemóvel” e diz: “Olá. Espera”. Depois diz para o H. a apontar para o telemóvel: “olha, quer falar, a tua mamã. Olha olha a tua mamã”. O H. diz qualquer coisa num tom fraco. Ela continua a falar ao telemóvel. O H. vai brincar com um boneco e um carrinho e sai da área. Ele volta e a MCl. mostra-lhe um laço que vai pôr na cabeça. (registo audiovisual nº 15)	
		A Md. deita-se na cama dos bebés e o V. vai lá tapá-la. Ela parece não querer. A seguir vai a MCl. tapá-la e ela deixa. (registo audiovisual nº 15)	
		O H. vê, aproxima-se da Md., abana-a com ambas as mãos e diz: “acorda, bebé!”. Ela responde: “Não, para! Sou bebé!” e continua a fingir que dorme. O H. vai à mesa, pega numa tigela e numa colher e vai dar-lhe à boca. Ela aceita. O H. pergunta: “queres mais?”. Ela diz que não, mas ele vai pôr mais comida na tigela e vai-lha dar. Ela come. (registo audiovisual nº 15)	

			<p>O V. vê e também vai dar comida à Md. A Md. come. (registo audiovisual nº 15)</p>	
			<p>A MCl. ia sentar-se no banco, mas o V. foi mais rápido e sentou-se. A MCl diz: “eu era aqui, V. Mas V., não tenho nenhuma cadeira para sentar.” Ele mantém-se no lugar e observa o espaço. Encontra uma cadeira e diz-lhe: “senta aqui”. Ela vai sentar-se. (registo audiovisual nº 15)</p>	
			<p>O Mn. tem um cavalo na mão e diz para a MCM.: “tem de ir para o hospital! Bateu com a cabeça!”</p> <p>O Mn. diz: “olha ali o Mn. a cantar!”. Ele pega numa boneca e diz que é a MCM e ele é o outro boneco. (registo audiovisual nº 17)</p>	
			<p>O Mn. chama a A. e diz: “oh A.! Este sou eu” (aponta para o boneco). (registo audiovisual nº 17)</p>	
			<p>O JS. está no lado de trás do Fantocheiro. A A. corre até à parte da frente e abre as cortinas. Volta a sair e afasta-se do fantocheiro a correr para voltar a correr até ele e abrir novamente as cortinas. O H. junta-se ao JS. na parte de trás. A A. vai escolher outra área, como solicitado pela educadora. A MCl. espreita na parte da frente pelas cortinas e diz olá. O H. coloca-se na parte da frente e a Cç. e o JP. na parte de trás. Espreitam-se uns aos outros e riem-se muito. O Mn. vai para ao pé deles e dá um abraço ao JS. O Gi. e o JP. espreitam pela parte da frente e o H., da parte de trás, manda-os embora: “xô!”. Todos se riem. Repetem a brincadeira durante alguns minutos. (registo audiovisual nº 18)</p>	

		<p>O Mg. acorda e sai da cama. A Cç., que estava perto dele, olha para a sua camisola que tem lantejoilas. Ambos as exploram, colocando-as para cima e para baixo. O Mg. vê o telemóvel e diz para a Cç.: “está ali uma coisa!”. (registo audiovisual nº 18)</p>	
		<p>O D. aparece na área e diz: “A., anda para os jogos de chão”. Ela continua a brincar e o D. pega em alguns brinquedos e brinca por breves momentos. Depois diz: “A., tu não podes estar aí. Só dois, A. Sai daqui, já!”. A A. diz que quer estar ali. Ele diz: “já acabou a casinha”. Ela diz algo sobre não querer ir para outro lado. Ele acrescenta: “mas já acabou a casinha!”. Ele desiste e vai para os jogos de chão sozinho e a A. fica no mesmo lugar. (registo audiovisual nº 19)</p>	
		<p>A A. levanta-se por instantes para chegar a um brinquedo e o E. assume que aquela cadeira é dele, porque ele também se levantou e chegou-se para o lado da A. Quando a A. vai voltar a sentar-se ele diz: “não, esta é a minha cadeira”. Tentam os dois sentar-se na mesma cadeira. Ela vai buscar outra cadeira que estava perto e senta-se. (registo audiovisual nº 19)</p>	
		<p>O E. diz: “A., vê só” e mostra-lhe algo. Ela observa e aponta para os olhos dela, dizendo algo. (registo audiovisual nº 19)</p>	
		<p>O J.P., a Md. e o JS. fazem uma construção com legos em conjunto. O G., que estava ao lado, abana a construção e ela cai. Riem-se o quatro. O G. foi-se embora e os três continuam a construção. (registo audiovisual nº 20)</p>	

		<p>Como o Bd., não respondeu, quando a A. chegou, o Mn. disse-lhe: “Toma! É teu!” a A. pega no vestido, mas logo de seguida o devolve. O Mn. responde-lhe que pode vestir. (registo audiovisual nº 21)</p>	
		<p>O D. chega ao pé dela [da A.] e diz-lhe: “olha o teu computador”. Ela responde: “eu estou ao telemóvel [enquanto o mostra] eu vou ligar ao pai do meu bebé!” o D. coloca-o em cima da mesa. (registo audiovisual nº 21)</p>	
		<p>O D. vai “comendo” uma cenoura e vai dando à A. para ela a ir comendo também. A A. aceita cada vez que o D. lhe coloca a cenoura perto da boca. (registo audiovisual nº 21)</p>	
		<p>Mais tarde o G. volta e diz à MCI. que tem de colocar a princesa na cama e aponta. A MCI. não põe lá a boneca, mas o G. põe o boneco que ele tem. (registo audiovisual nº 24)</p>	
		<p>O Gi. e a Md. têm animais de borracha na mão e brincam um com o outro, manipulando o objeto e fazendo o som dos animais. O Gi. pega no crocodilo grande de borracha e coloca-o em cima da cabeça da Md. de modo brusco. Ela queixa-se, dizendo “au!”. (registo audiovisual nº 26)</p>	
		<p>A MCI. vem para a área e traz a casa. O Gi. coloca em cima da casa o crocodilo e a MCI. diz-lhe que não várias vezes, mas ele continua. (registo audiovisual nº 26)</p>	
		<p>JS.: “já não sou teu amigo” e vira-se de costas para a Md. “só sou amigo do JP” (o JP não está na área.)</p> <p>Md.: “eu sou amiga do Mg.”, fazendo-lhe uma festinha no ombro.</p> <p>JS.: “mas eu sou amigo do JP, não sou amigo de ti”</p>	

		<p>Md.: “eu sou amiga da MCm. e do Mg.” (tocando em cada um. A MCm., quando a Md. lhe toca, levanta o braço, estica o dedo e sorri)</p> <p>JS.: “não, ela é minha amiga” (e abraça a MCm.)</p> <p>Md.: “é minha amiga” (puxa o braço do JS para trás)</p> <p>JS.: “é minha amiga”</p> <p>A MCm. afasta ambos e diz: “são os dois amigos”. (registo audiovisual nº 27)</p>	
		<p>O Mg. chama a Md. pra mostrar algo. A Md. o Mg. e a MCm. riem-se. (registo audiovisual nº 27)</p>	
		<p>Quando o Mg. acaba de falar, o JS. diz: “então vamos jogar às escondidas!”. [para a Md. o Mg. e a MCm.] (registo audiovisual nº 27)</p>	
		<p>A MCm. dá-lhe uma festinha na cara e diz-lhe: “brincas comigo”. O JS responde: “então vai-te esconder!” e vira-se para contar, tapando os olhos. A MCm. vai-se esconder a sorrir. . . A MCm. responde: “estou aqui” e levanta-se. Ele diz: “buuuu”. A MCm. dirige-se a local onde se faz a contagem para trocarem de posições. (registo audiovisual nº 27)</p>	
		<p>Md.: “buga buga”</p> <p>JS.: “ó pá! Estou a brincar às escondidas!” (registo audiovisual nº 27)</p>	
		<p>MCm.: “olha que eu vou contar e eu vou-te apanhar!”</p> <p>O JS. vai para ao pé da MCm. e ambos começam a contar em voz alta. . . A MCm. e o JS vão contar novamente e a Md. esconde-se atrás do Mg. Ambos param a contagem e dizem à Md. que a encontraram. (registo audiovisual nº 27)</p>	

			Eles agarram-se e dão um beijo na boca. [a MCm. e o JS] (registo audiovisual nº 27)	
			Depois diz-lhes [ao JS e ao Mg.]: “olha o meu comboio” e mostra-lhes o bolso. Eles observam. (registo audiovisual nº 27)	
			O JS., o Mg. e a MCm. brincam com legos, mas de forma individualizada. O JS. diz: “vamos fazer uma casa!”. O Mg. responde: “isto é uma surpresa! Uma surpresa!”. A MCm.: “isto é aqui, olha! Esse não é aí! Olha, tu tens o amarelo, eu quero esse encarnado!”. Mg.: “a cor da minha mãe é a azul que é a preferida. Oh MCm! A cor da minha mãe é a azul”. A MCm não responde. (registo audiovisual nº 27)	
			A MCm. muda de lugar e o JS., passado alguns momentos, vai ter com ela e mostra-lhe um brinquedo: “eu apanhei isto”. A MCm. responde-lhe algo e o JS. diz: “então não vais à minha casa! Mas assim é batota, tu destruístes!”. (registo audiovisual nº 27)	
			O Mg. não dá, diz: “mas eu também posso brincar” e mexe nas escadas. A A. diz: “ei! Não podes estragar isto!”. O JP. faz o som da sirene dos bombeiros e brinca com um objeto pelo carro. O JS começa também a fazer o som da sirene. (registo audiovisual nº 28)	
			O JP diz ao Mg.: “vai para a piscina”. O Mg. vai com o seu boneco. O JS. procura um sítio diferente para colocar a piscina. O JP. continua a fazer o som da sirene do carro e avança com o carro pelo espaço, puxando-o. A A. reclama: “ai não não não não não!” e o JS e o Mg. seguem o carro, acompanhando os seus brinquedos. A A. acrescenta: “JP., põe o carro já aqui!”. . . . A.: “é o quartel dos bombeiros!”. O JP faz o som da sirene e desloca novamente o carro: “já cheguei”. (registo audiovisual nº 28)	

		<p>O Mn., que está noutra área, observa e diz: “ó pá, ó meninos! isso não é uma forma bem! Isso não é dai! Isso não encaixa!”. Enquanto escutam o Mn., o JS. tira uma luz do carro e todos ouvem atentamente, parando o que estão a fazer. O JP. responde: “encaixa, encaixa!”. O JS. responde o mesmo: “encaixa, encaixa, olha!” (e volta a colocar a luz no lugar). Os restantes observam. O JP volta a tirar a luz do lugar e a A. diz: “eeiii, JP!”. Ele coloca-a no lugar novamente. O JS. volta a mexer nela e, de seguida, mexe a A.</p> <p>JP.: “já chegámos onde?”</p> <p>JS.: “olha a tua mangueira aqui!”</p> <p>JP.: “não, não, não! Primeiro é para salvar as pessoas! Salvei esta pessoa, anda cá, minha pessoa!”. (registo audiovisual nº 28)</p>	
		<p>O Mg. dirige-se para perto da A. ela diz: “eu já apaguei o fogo!”. . . O JP diz que os bombeiros estão a dormir e a A. repete-o. O Mn. observa o que se passa nesta área e diz: “um bombeiro dorme”. A A. manda-o calar: “shhhh!” (registo audiovisual nº 29)</p>	
		<p>Alguém fora da área, carrega num botão com o barulho da sirene dos bombeiros e a A. diz: “olha, é um incêndio!”. O JS e o JP fazem barulho e mostram-se apressados para sair. O Mg. desvia-se. A.: “são horas de acordar! Vou já vestir-me! Vamos, vamos, vamos!”. Ela, o JS. e o JP. conduzem o carro para outro local e fazem o som da sirene.</p> <p>JS.: “já chegámos!”</p> <p>. . .</p> <p>A.: “já está aqui a piscina!”</p> <p>JS.: “não, isto é uma escada para as pessoas”. Desencaixa os materiais da escada. A A. ajuda-o a tentar voltar a colocar no sítio. (registo audiovisual nº 29)</p>	

		<p>JS.: “isto é um incendio dos três porquinhos!” JP.: “é um incêndio, um incêndio, um incêndio!” O JS. e o JP. imitam a sirene a mexem os bonecos de um lado para o outro no carro. O Mg. e a A. manipulam os bonecos. A A. diz para o JS. “incêndio! Incêndio!” ... JS.: “está doente, está doente! É aí o hospital!” (registo audiovisual nº 29)</p> <p>A A. parece ir dizer algo ao JS. O JS levanta-se e vai brincar com o carro dos bombeiros como a A., começando a fazer o som da sirene. Já com ambos perto do carro, a A. diz: “que passa, amigo? Vá, vamos!” ... JS.: “temos uma emergência! Vamos no carro dos bombeiros”. Coloca um boneco em cima da luz e faz o som da sirene. A A. observa. (registo audiovisual nº 30)</p> <p>A . enquanto o J. e o JS. estão a falar: “olha, eu não posso ir à tua casa, porque amanhã eu tenho de dormir em casa. Não posso ir à tua casa, porque amanhã tenho de dormir em casa” (ninguém a ouve. Continua a brincar sozinha com o carro). (registo audiovisual nº 30)</p> <p>Depois de algum tempo, o Mg. vai ter com a A. e dá-lhe uma peça de lego grande: “Pizza para a A.! Uma pizza grande para a A.! Muito grande!”. Ela aceita e finge que a come. O JS. observa e diz: “a minha também é muito grande”. O Mg. dirige-se outra vez a ela com outra peça: “isto é uma pizza de chocolate! Grande!”. Ele dá-lha à boca e ela “come”. Mg.: “hum! Cheira a chocolate!” e come. “queres?”. Ela volta a comer. Comem os dois. (registo audiovisual nº 30)</p>	
--	--	--	--

		<p>O Bd. tenta agarrar o brinquedo da Md. e esta pede-lhe que pare. Ele agarra numa luz do carro e bate com ela no animal da Md. A certa altura, a Md. bate com o animal na luz que o Bd. tem. (registo audiovisual nº 31)</p>	
		<p>O Bd. coloca as escadas de forma a que a Md. possa descer com o animal. Ela faz descer o boneco. Repetem com outro animal.</p> <p>O Bd. agarra nas escadas e diz “escadas”, colocando-as em cima da cabeça da Md., depois em cima da cabeça da Crl. e, novamente, em cima da cabeça da Md. Nenhuma delas comenta. (registo audiovisual nº 31)</p>	
		<p>O Bd. volta a colocar as escadas para a Md. descer com o animal: “podes descer”, diz ele. A Md. desce e diz: “ele quer beber água”. O Bd. ouve com atenção e responde: “sim, pode ser aqui”. (registo audiovisual nº 32)</p>	
		<p>A Md. tem um animal e grita várias vezes: “como é que saio daqui? Como é que saio daqui?”, olhando várias vezes para o carro dos bombeiros e os pares [a Crl. e o Bd.] que estão na mesma área, parecendo que quer estabelecer uma brincadeira no âmbito dos bombeiros. Ninguém lhe responde. A certa altura, ela diz: “esquece” e sai do local onde o animal estava “preso”. (registo audiovisual nº 33)</p>	
		<p>O Bd. tira uma peça à Mrt. ela diz: “ei, o Bd. tirou!” (registo audiovisual nº 34)</p>	
		<p>A Crl. fez uma construção e mostra-a ao Bd.: “olha o meu guarda-chuva!”. O Bd. desmonta-o, coloca algumas peças na caixa e a Crl. grita-lhe que não. Ele responde: “é para arrumar!”. A Crl. foge para outro local com as peças que ainda tem e o Bd. recorre ao adulto para</p>	

		<p>contar. O Bd. volta a ir ter com ela, tira-lhe as peças e arruma-as. Ela chora e vira-se para a parede. (registo audiovisual nº 35)</p> <p>A K. pergunta: “quem é que pôs isto aqui? Isto não é aqui” (registo audiovisual nº 35)</p> <p>A K. tira algumas peças do sítio e o J. relembra: “é para arrumar”. (registo audiovisual nº 35)</p> <p>O Mn. fecha a caixa e a Cç. e a K. ainda têm peças na mão. A K. diz: “só falta estes!”. ele volta a abrir a caixa. (registo audiovisual nº 35)</p>	
	<p>Interações que envolvem apenas um dos géneros</p> <p>Mostra interação só com o género masculino</p>	<p>O F. explica-me o que é o Papapugui. Ao explicar, faz uns passos ritmados com os pés. O JS. observa e imita os passos e o nome atribuído à personagem. (registo audiovisual nº 1)</p> <p>O F. diz-me: “eu vou ali à base ver como é que está o monstro do Papapugui.”</p> <p>F: “Mg. Albitro, queres ir comigo ver o monstro do Papapugui?”</p> <p>O Mg. diz que sim com a cabeça e diz “É”. (registo audiovisual nº 1)</p> <p>Dirigem-se os três para o armário. O JS., enquanto vai para lá, faz os passos ritmados e chama pelo Papapugui.</p> <p>F.: “É a caça ao monstro do Papapugui!!”</p> <p>JS.: “Anda cá, monstro do Papapugui!”</p> <p>F.: “Monstro do Papapugui, sai daqui!” (registo audiovisual nº 1)</p> <p>O F. sai do armário e vai a correr para os jogos de chão, o JS. também e o Mg. vem atrás. (registo audiovisual nº 1)</p>	62

		<p>F.: “Fantasma do Papapugui, nunca mais voltas para lá!”</p> <p>O JS. agarra uma peça de lego e diz “Mg, vamos pôr isto!”</p> <p>O F. e o Mg. agarram peças semelhantes e dirigem-se os três novamente para o armário. Põem-se os três a abanar as peças e a dizer: “Anda cá, Papapugui!”. (registo audiovisual nº 1)</p>	
		<p>O JS. pergunta ao F., apontando para a peça dele: “Dás este?”. O F. responde: “não”. (registo audiovisual nº 1)</p>	
		<p>O F. dirige-se novamente para os armários. O JS. e o Mg vão atrás e fazem o mesmo que ele. (registo audiovisual nº 1)</p>	
		<p>F.: “Mg., como é que foi o farabeca?”</p> <p>F.: “Obrigado, guardaste um bocado de becabeca para eu comer”.</p> <p>Mg.: “Eu comi um bocadinho de becabeca”. (registo audiovisual nº 2)</p>	
		<p>O JP. tem o livro dos bombeiros que o G. trouxe. O V. também quer e começa a puxar. O JP. não deixa e puxa novamente. O V. já não puxa mais. (registo audiovisual nº 6)</p>	
		<p>O H. está a fazer o desenho. O D. vai até à sua mesa e tira-lhe o balde das canetas. O H. diz muito rapidamente: “não” e vai atrás dele. Depois recorre a mim para dizer que o D. lhe tirou as canetas. (registo audiovisual nº 6)</p>	
		<p>O JP. anda pela sala com o livro do G. O V. anda atrás e diz-lhe: “oh J. não vamos ler? Estás à espera do quê? Esse é um cão! É um cão!” (registo audiovisual nº 6)</p>	
		<p>O D. está a lavar as mãos. O Mn. fica atrás dele à espera. Depois tenta subir e pegar no sabonete.</p> <p>D.: “não! Não lava!”</p>	

		<p>Mn.: “sim, sim” D.: “não, não” ... D.: “não!” Mn.: “sim!” ... (a intensidade da voz começa a aumentar) A educadora pergunta quem é que está a gritar. O D. responde que é o Mn. Passado algum tempo, eles continuam a alternar entre não e sim. Mn: “eu quero ir para aí!” (registo audiovisual nº 6)</p>	
		<p>O G. pega numa tampa para pôr numa caneta. O Mg. grita: “essa é minha tampa! Oh pá, essa é minha”. O G. desvia-se com a tampa. (registo audiovisual nº 6)</p>	
		<p>O JS. diz: “hmm...olhos de vidro...e eu sou o pirata da perna de pau!”. Ri-se. Pergunta ao JP.: “é assim?”. “olho de vidro e cara de mau!” (registo audiovisual nº 7)</p>	
		<p>JS.: “olha aqui, tenho aqui uma coisa. Olha aqui! Dança (gira o lego)”. (registo audiovisual nº 7)</p>	
		<p>O JP. diz à educadora que arranjou as rodas de um carro e mostra-lho. O V. responde: “faltam as outras rodas”. JP.: “pois faltam” e vai procurá-las no cesto. O JS. também procura no cesto. O JS. tira um objeto e o JP. responde que não são essas. O JP vai mostrar algo que encontrou à educadora e saem os três da área. Quando voltam o JS. pega numa peça de lego e diz: “mas isto aqui é rodas, olha: uma roda, outra roda, outra roda e outra roda” (apontando). JP.: “não é não, isto é para fazer assim. É assim!” (demonstra) “agora falta outra roda aqui”. V.: “agora não falta nenhuma roda”</p>	

		JP.: “falta, falta” (registo audiovisual nº 7)	
		O JS. volta a repetir a rima de há pouco enquanto pega numas rodas e nuns carros. O JP., que estava atrás, repete também. (registo audiovisual nº 7)	
		O H. está a montar um objeto. O G. pergunta: “já está?” e depois vai-lhe dando vários objetos. G.: “eu vou abrir este, ok?” H.: “han?” (registo audiovisual nº 8)	
		Mais tarde, o G. pega em dois objetos. O H. diz-lhe que não e tira-lhos das mãos. O G. não reage, apenas observa. (registo audiovisual nº 8)	
		O H. consegue algo e bate palmas. O G. observa e também bate palmas. (registo audiovisual nº 8)	
		O G. ia mexer num brinquedo. O H. não deixa e mete as mãos dele à frente. Diz-lhe: “não mexes! Não podes mexer!” o G. insiste em mexer. O H. diz “não!!”. O G. responde: “posso!” (registo audiovisual nº 8)	
		O G. começa a cantar com uma mão no ar. O H. diz-lhe: “não podes fazer barulho”, enquanto lhe puxa a mão para baixo. O G. bate ao H. (registo audiovisual nº 8)	
		F.: “J. [JS], queres beca beca?”. O JS não responde e vai para outro lugar. (registo audiovisual nº 9)	
		JP.: “Vamos arranjar esta casa. A casa está partida.” [para o F. e o JS] (registo audiovisual nº 9)	

			O JS. diz ao F.: “eu quero um pau”. O F. tinha dois e deu-lhe um. (registo audiovisual nº 9)	
			O Mg. cai e o Bd. ri-se dele. O Mg. não gosta e bate-lhe com um bloco. Bd.: “tu caíste!” e ri-se. (registo audiovisual nº 13)	
			O D. vai buscar o fio e disputa-o com o J. que ainda está no faz de conta. (registo audiovisual nº 14)	
			O D. faz a pergunta ao V. ele responde que não, o D. volta a perguntar e o V. volta a dar a mesma resposta. O D. coloca o limão na boca e diz que é muito bom. O V. tira-lhe o limão, “prova” e diz “já está”, lançando-lhe depois o limão. (registo audiovisual nº 14)	
			O H. coloca a toalha na mesa e diz que quer comida. A V. pega numas chaves e coloca à frente do H. na mesa. O H. olha para o V. e repete que quer comida. O V. vai ver dentro do armário. Encontra uma tangerina de plástico, coloca-a em cima de um prato de plástico e dá ao H. O H. finge que come a tangerina e depois atira-a a ela e ao prato para o chão. O V. apanha uma cenoura de plástico e tenta dá-la ao H. o H. está a bater com um tacho e uma tampa e não aceita a cenoura. O V grita “a cenoura!!”. Tira o tacho e a tampa ao H. e coloca a cenoura dentro do tacho. (registo audiovisual nº 15)	
			O H. chega, observa e empurra o V. para ele sair, dizendo “não!”. (registo audiovisual nº 15)	
			O Mg., o Gi. e o J. estão na massa. O Mg. pede um pouco de massa ao Gi. O Gi. tira um pedaço e pergunta: “Mais? Está bom?”. O Mg. abana com a cabeça afirmativamente e o Gi.	

			dá-lhe a massa. O Gi. amassa a massa dele e diz-lhe: “olha o meu bolo enorme”. (registo audiovisual nº 16)	
			O Mn. diz ao V., que estava a arrumar coisas no armário: “Oh V., podes pendurar aí dentro?” enquanto lhe estica a mão com um vestido. . . (registo audiovisual nº 21)	
			O Mn. ausenta-se da área e o Bd. vai para lá e brinca com o computador na mesa conforme o Mn. estava a fazer. O Mn. chega e diz: “tira que eu estava a trabalhar!”. O Bd. vai-se embora e o Mn. continua a brincar com o computador. Passados poucos minutos o Bd. volta e tenta alcançar o computador. O Mn. afasta o braço do Bd. e diz: “Eu estou a trabalhar! Estou a trabalhar! Estou a trabalhar”. O Bd. volta a ir-se embora. (registo audiovisual nº 21)	
			O Bd. coloca uma bandolete na cabeça que o Mn. já tinha colocado. O Mn. vê e dirige-se a ele e bate-lhe na cabeça, tentando tirar o objeto. O Bd. queixa-se: “au!”. Batem-se mutuamente e o Bd. acaba por sair da área e o Mn. por voltar para o computador. (registo audiovisual nº 21)	
			O Mn. tinha tirado um vestido do armário e tinha mandado o Bd. vestir: “oh Bd., veste isto!”. (registo audiovisual nº 21)	
			Entretanto, vê o Bd. a querer brincar com o computador e vai tentar agarrá-lo. Disputam o objeto até à intervenção da educadora que explica que agora é a vez do Bd. (registo audiovisual nº 21)	
			O Bd, que pensou que o D. lhe ia tirar o outro computador, olha para ele com um olhar zangado e agarra o objeto. (registo audiovisual nº 21)	

		<p>O JP. fez uma torre com legos e chama a educadora para lhe ir mostrar. O G. vê a torre e destrói-a com a mão e ri-se. (registo audiovisual nº 22)</p>	
		<p>Continuam a fazer construções com o JS e o F. (registo audiovisual nº 22)</p>	
		<p>O G. tira um resto de massa dentro da caixa. O Gi. pergunta: “queres mais massa?”. O G. responde que sim e o Gi. partilha a sua. (registo audiovisual nº 22)</p>	
		<p>O JP. responde rapidamente que estão 4 e, por isso, ele não pode ir: “estão 4! Estão 4, não podes ir, V.” O V. volta para o faz de conta. (registo audiovisual nº 22)</p>	
		<p>O F. diz ao JP que quer uma espada. O JP. tem um conjunto de blocos de madeira nas mãos e diz-lhe para escolher. O F. responde: “quero a maior”. O JP. diz-lhe “está bem”, mas depois coloca todos os blocos ao seu lado e diz que é para ficarem ali guardadas. O F. pergunta-lhe porquê e lembra-lhe que ele quer uma espada. O JP explica: “é para quando alguém bater-nos, eu dou-te a espada, ‘tá bem?” o F. escuta-o e não responde. (registo audiovisual nº 23)</p>	
		<p>O Mn. vem, tira uma “espada” e pergunta: “podemos tirar agora uma espada?”. O JP. olha para as espadas e tira duas, dando uma ao F. e dizendo que foi esta que ele escolheu. O JP. chama o JS e diz-lhe que está ali a espada dele. O JS junta-se aos três. Os quatro fingem que lutam. (registo audiovisual nº 23)</p>	
		<p>O Mg. responde que não e o JS. faz uma cara triste e senta-se a um canto encostado ao banco de verga. (registo audiovisual nº 27)</p>	

		<p>O JS cai e o Mg. mostra-se desagradado, porque provavelmente a sua construção ficou estragada. O JS. diz: “não fui eu, foi ela! Foi ela!” (registo audiovisual nº 27)</p>	
		<p>O JS diz para o Mg.: “shhh, é uma surpresa” e ri-se. O JS. diz que não tem nenhum carro no bolso dele. Então, pega num carro e coloca-o no bolso. O Mg. diz-lhe: “não é esse carro” e põe-lhe outro carro no outro bolso. O JS repete: “shhh, é uma surpresa!”. (registo audiovisual nº 27)</p>	
		<p>Mg.: “aqui á a piscina ao pé de nós” (apontando para as escadas do carro) JP.: “não, não pode ser assim! Está aqui, está aqui em cima”. (registo audiovisual nº 28)</p>	
		<p>O JS. bate à “janela” do carro e o J. depois imita-o. Fazem-no alternadamente. (registo audiovisual nº 28)</p>	
		<p>O Mg. e o JP já fizeram uma “piscina” com peças de lego e colocam-na em cima do carro. JP.: “está aqui uma piscina”. O JS. responde: “para salvar umas pessoas” (registo audiovisual nº 28)</p>	
		<p>O Mg. ia mexer na piscina e o JP. diz rapidamente: “Não! Não! Não! Ninguém não vai!”. O JS pergunta: “esta é uma piscina para salvar uma pessoa, pois é?”. O JP. responde: “É”. . .O Mg. ia mexer novamente e o JS diz: “não! Eu estava a mexer nas escadas”. O JP diz: “dá cá” para o Mg., apontando para o objeto que ele tem na mão. O Mg. não dá, diz: “mas eu também posso brincar” e mexe nas escadas. (registo audiovisual nº 28)</p>	
		<p>JP.: “não, não, sou eu! Eu sou o chefe dos bombeiros!” JS.: “vamos apagar os dois!” JP.: “eu já apaguei o fogo”. Imita o som da sirene. (registo audiovisual nº 29)</p>	

		<p>O Mg. levanta-se e passa com o seu brinquedo por cima da cabeça do JP., produzindo um texto ritmado. O JP. não lhe diz nada. (registo audiovisual nº 29)</p>	
		<p>JP.: “Dá cá, Mn.!” e vai atrás dele. (registo audiovisual nº 29)</p>	
		<p>O Mg. mexeu nas escadas e o JP. disse “olha aí, olha aí!”. O Mg. para. (registo audiovisual nº 29)</p>	
		<p>Mg.: “a minha casa é só minha! E da A.” (dirige-se ao JS. e deita-lhe a língua de fora) O JS. mostra-se desagradado: começa por querer chorar e depois mostra-se zangado e vira-lhe as costas e cruza os braços. O JS estava de frente para a parede onde está afixado o mapa das presenças. O Mg. vai até lá e observa-o, verificando as fotografias das crianças. A certa altura, empurra o JS para o lado. O JS sai e fica sentado no chão com uma cara triste e o Mg. fica lá a explorar o mapa. (registo audiovisual nº 30)</p>	
		<p>JS.: “ó não, a minha farda do carro dos bombeiros está aqui!” (agarra numa peça de lego para desviar). Mg.: “a minha prancha é esta! É a minha prancha é esta!” (agarra a peça que o JS agarrou e disputam o objeto). JS.: “não, é minha! Esta é minha” (fica com o objeto) Mg.: “a minha prancha” (com tristeza). Volta a dizê-lo, mas, desta vez, mais zangado. “Ó pá! Agora já não vais à minha casa!” (registo audiovisual nº 30)</p>	
		<p>JS.: “agora eu vou à casa do J., pois é?” J.: “não, não podes ir. Sabes porquê? É porque amanhã eu vou estar lá. Eu e a mãe temos uma reunião, então temos de ir”</p>	

		<p>JS.: “eu também tenho uma reunião com a minha mãe” (registo audiovisual nº 30)</p>	
		<p>O Mg. afasta-se e vai buscar a “prancha”. “eu tenho uma prancha! É a minha prancha! É a minha prancha!”</p> <p>JS.: “toma aqui, J. Esta aqui é a tua prancha” (dá uma ao J. e tem uma para ele).</p> <p>O Mg. e o JS. vão um contra o outro e ambos dizem “au”. O Mg. acrescenta “foi sem querer”. O JS. vai buscar mais legos e diz: “toma aqui mais uma prancha” e atira-os para o chão, local onde o J. e a A. estão deitados. (registo audiovisual nº 30)</p>	
		<p>O Bd. tenta tirar as peças do J., mas ele não permite, afastando-as. Como o Bd. não conseguiu, tenta fazê-lo com o JP. desta vez, fica com as peças do par. O JP mantém-se a brincar com o que lhe resta. (registo audiovisual nº 34)</p>	
		<p>O JP. encaixa uma peça que tem na construção do J. O Bd. puxa a construção e ela desencaixa-se. O J. e o JP. riem-se com a situação. (registo audiovisual nº 34)</p>	
		<p>O Bd. tira uma peça ao J. O J. tenta tê-la de volta, mas o Bd. desvia-a. (registo audiovisual nº 34)</p>	
		<p>O Mn. tem um boneco na mão e mostra-o ao J. e ao JS.: “é o meu primo Gonçalo. Ele também esqueceu-se do caminho. É um cemelo. <i>Tem muitas bossas e muito pelo...</i>”</p> <p>JS.: “essa é a minha música”</p> <p>Mn.: “O primo Gonçalo cantava esta música”.</p> <p>JS.: “caminho?”</p> <p>Mn.: “não, era agora” (registo audiovisual nº 35)</p>	

			Passado algum tempo, a I. diz para a A.: “olha aqui o que eu fiz”. (registo audiovisual nº 6)	
			A Md. mostra à I. que tem um lápis mais pequenino. A I. pensa que a Md. lhe está a dar o lápis e vai pegar. A Md. desvia-o para o lado oposto e a I. vai atrás. Depois desiste. (registo audiovisual nº 6)	
			A MCm. está na biblioteca com a Cç. A MCm coloca um fantoche na mão e finge que vai comer a Cç. A Cç ri-se. (registo audiovisual nº 9)	
			A Md. coloca uma máscara na cara da Cç. (registo audiovisual nº 9)	
		Mostra interação só com o género feminino	A Md. vai para a área. Ela e a MCl. brincam com os bebés. Colocam-nos na cama e na cadeira para comer. (registo audiovisual nº 15)	23
			A MCl. vai buscar um pedaço de tecido que se assemelha a uma fralda de pano e dá à Md. para ela agarrar e dormir. A Md. agarra o objeto e coloca-o perto da cara. Finge que dorme. (registo audiovisual nº 15)	
			A Md. levanta-se e depois volta-se a deitar. A MCl. volta a tapá-la. (registo audiovisual nº 15)	
			A A. junta-se a eles. A MCm. conta-lhe que o cavalo fez xixi. (registo audiovisual nº 17)	
			A Md. diz à A. que quer o dinossauro. Ela procura-o e dá-o à Md. (registo audiovisual nº 19)	
			A MCl. bate com um objeto na mesa. A Md. mostra-se desagradada: “oh MCl., para de fazer isso! Para de fazer isso! O bebé quer dormir!” A MCl. continua por breves momentos. (registo audiovisual nº 24)	

		<p>A Md. diz que a princesa tem que dormir em cima “desta cama” e aponta. Coloca a boneca em cima da casinha e diz que ela vai dormir. A MCl. diz: “é a minha pincesa” e tira-a de lá. (registo audiovisual nº 24)</p>	
		<p>A MCl. e a Md. assumem os papéis de mãe e filha, recorrendo aos materiais do mini faz de conta. (registo audiovisual nº 24)</p>	
		<p>MCm.: “aqui é a cama do mano” MCl.: “Não, aqui é a cama do cavalo” Mtl.: “É a cama do cavalo, sim” MCl.: “Olha, aqui são os sapatos da mamã” (registo audiovisual nº 25)</p>	
		<p>MCl.: “Olha o meu comboio” (dirigindo-se à Mtl.) Mtl.: “isso é um comboio?”. Ambas observam o objeto. A MCl. pega em dois crocodilos de peluche e diz à Mtl.: “queres brincar com o teu bebé?” e dá-lho. A Mtl. responde que quer e, assim que pega no peluche diz “olá!!”. A MCl. não responde, mas dirige-se a outro peluche e pergunta: “queres brincar com o dragão?”. A Mtl. pergunta onde está o dragão e pergunta se pode brincar com o dragão. A Mtl. pega no dragão e canta canções aprendidas nas sessões de música. Mais tarde volta a dizer: “olá!! Olá, MCl.”, manipulando o brinquedo. A MCl. sai de perto da Mtl. a correr e a Mtl. insiste: “olá, MCl.”, olhando e explorando o brinquedo. (registo audiovisual nº 25)</p>	
		<p>Mais tarde a MCl. pega num objeto e começa a fazer sons com ele. A Mtl diz-lhe que está a bater e estica-lhe a mão. A MCl. dá o objeto à Mtl. e a Mtl. repete o que a MCl. estava a fazer. Ambas se riem e a MCl. dá saltos. (registo audiovisual nº 25)</p>	

		<p>Depois de saltar diz: “olha, tenho aqui ranho”. Procura nos bolsos, mas não tem lenços. Então, diz: “não tenho aqui lenços. Olha, não tenho aqui lenços!”. A Mt. pergunta porquê e a MCl. responde: “Não tenho aqui lenços! Eu esqueci dos meus lenços”. A Mtl. responde: “oh oh” e vai buscar outro brinquedo. Ambas se entretêm a observá-lo. (registo audiovisual nº 25)</p>	
		<p>A MCl. diz à Mtl. que os dedos dela não estão pintados. “olha, os teus dedos não estão pintados, olha!”. A MCl., que continuava a brincar ao lado delas, mostra as suas mãos e diz: “eu vou pintar as unhas”. A Mtl mostra as delas à MCl. e diz que as dela não estão pintadas. (registo audiovisual nº 25)</p>	
		<p>A MCl. ausenta-se por momentos. Quando volta diz: “já limpei o meu nariz!”. (registo audiovisual nº 25)</p>	
		<p>A MCl. chama a Mtl. e diz-lhe: “olha ele está a mexer! Mtl, olha, ele está a mexer” (aponta com o dedo). (registo audiovisual nº 25)</p>	
		<p>A MCl., enquanto brinca sozinha, diz: “uma casa! Olha, uma casa!”. A Mtl., no lugar dela a brincar com os brinquedos ela, responde: “uma casa?”. “é uma casa dos avós”, responde a MCl. (registo audiovisual nº 25)</p>	
		<p>A Mtl. faz uma construção com legos empilhados. A MCl. aproxima-se e quer mexer. A Mtl. desvia o objeto e diz “a minha espada! A minha espada!”. A MCl. responde: “mas eu não tenho uma espada”. A Mtl. diz: “pois não, essa é a minha espada”. (registo audiovisual nº 25)</p>	

			A MCl. volta com legos empilhados e diz: “já tenho uma espada”. A Mtl. responde-lhe: “já tens? Falta uma parte!” e tira-lhe o que ela tem na mão par acrescentar mais peças de lego. Como não consegue encaixar as duas torres, dá os dois bocados à MCl. separados. (registo audiovisual nº 25)	
			A Md. tenta ir para os jogos de chão e a MCl. diz-lhe que não pode. (registo audiovisual nº 25)	
Total				146

Anexo W. Tabela geral relativa à análise dos fatores que motivam as interações (notas de campo e observações naturalistas)

Tabela geral – Categoria: Fatores que motivam a interação entre pares (Análise das Notas de Campo e dos Protocolos de Observação)			
Subcategoria	Indicador	Frequência absoluta	
Conflitos	Tem dificuldade em partilhar brinquedos ou outros objetos	41	69
	Discorda do par	5	
	Bate no par	5	
	Sente-se incomodado devido a perturbações	12	
	Não partilha o espaço	2	
	Quer cumprir as normas da sala	2	
	Ri-se de um colega	1	
	Contraria o par	1	
Relação afetiva	Conforta o par	3	22
	Dá beijos e/ou abraços ao par	14	
	Dá a mão ao par	3	
	Acolhe o par	2	
Auxílio	Oferece ajuda para uma tarefa	7	14
	Pede ajuda para uma tarefa	2	
	Avisa o par de algo	2	
	Ajuda o par numa tarefa	3	
Conversar	Conta algo ao par/ aos pares	13	90
	Convida ou combina eventos com o par	2	
	Mostra algo ao par	25	
	Satisfaz a curiosidade	3	
	Dá ordens	18	
	Pergunta ou pede algo ao par	3	
	Agradece ao par	1	
	Avisa o par de alguma coisa	6	
	Reprova ou repreende o par/ os pares	9	
	Convida o par para uma atividade	2	
	Tenta desculpar-se	2	

	Pede e partilha materiais	5	
	Modera conflitos	1	
Brincar	Imita o par	12	100
	Brinca com um par	40	
	Brinca com mais de um par	27	
	Convida o par para brincar	2	
	Pede ou partilha brinquedos	5	
	Coopera com o par	5	
	Desafia o par/ os pares para brincar	7	
	Espera a aprovação do par para brincar	2	
Satisfação da curiosidade	Explora um objeto	3	3
Total		298	

Anexo X. Tabela geral relativa à análise da influência do gênero nas interações (notas de campo e observações naturalistas)

Tabela geral – Categoria: Influência do gênero nas interações (Análise das Notas de Campo e dos Protocolos de Observação)			
Subcategoria	Indicador	Frequência absoluta	
Interações que envolvem ambos os gêneros	Mostra interação com ambos os gêneros	111	111
Interações que envolvem apenas um dos gêneros	Mostra interação só com o gênero masculino	93	135
	Mostra interação só com o gênero feminino	42	
Total		246	