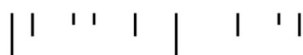


BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA:
INFLUÊNCIA DOS MATERIAIS NA
INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E NA
ESTRUTURAÇÃO DAS SUAS BRINCADEIRAS

Mariana Marques Botelho

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

2024-2025



BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA: INFLUÊNCIA DOS MATERIAIS NA INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E NA ESTRUTURAÇÃO DAS SUAS BRINCADEIRAS

Mariana Marques Botelho

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

Orientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

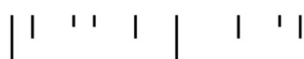
Júri

Presidente: Professora Especialista Natália Vieira

Arguente: Professora Doutora Dalila Lino

Orientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

2024-2025



Agradecimentos

Chegada ao fim esta caminhada tão desafiante, quanto emocionante, resta-me agradecer às pessoas que caminharam comigo, não só ao longo destes cinco anos de ensino superior, como de toda a minha vida. Assim, **agradeço do fundo do coração:**

À minha **irmã**, a minha mana, por todas as palavras de apoio, motivação e conforto, por todas as noites passadas a ajudar-me, e dias também! Por me acalmar quando mais precisei, por nunca me deixar desistir e por, mesmo à distância muitas vezes, me limpar as lágrimas e dizer na sua voz mais irritada: “Eu disse-te que conseguias!”. E claro, agradecer por toda a ajuda técnica!

Aos meus **pais**, por me apoiarem em todas as etapas da minha vida, incluindo esta que agora termina. Agradecer por apoiarem sempre os meus sonhos e por nunca me deixarem desistir, mesmo quando pareceu impossível. Por me proporcionarem as condições para estar onde estou e ser quem sou.

À minha **Bá**, a pessoa que me transmitiu o gosto pela educação e a que me ensino que acima de tudo, o amor e o respeito serão sempre a base desta profissão.

À minha orientadora **Professora Doutora Clarisse Nunes**, por me ter acompanhado durante este percurso longo e cheio de desafios, por todo o apoio, disponibilidade e sobretudo a muita paciência que teve.

À **Ana**, a amiga que conheci no primeiro dia do meu percurso escolar e que nunca mais larguei. Agradecer-lhe por todo o apoio, motivação, as conversas longas e as fofocas, e por compreender as minhas ausências em alguns momentos.

Às amigas que a licenciatura me deu. À **Sara**, à **Raquel**, à **Joana** e à **Sara** por todos os momentos vividos, pelas horas de trabalho sem fim, pelas gargalhadas e choros. Sem elas o início do meu percurso académico não teria sido tão especial.

Às amigas mais recentes, mas tão especiais. À **Mafalda** e à **Joana** por todos os momentos vividos ao longo destes dois anos, pelo apoio, motivação e alegria

contagiantes. Pelas horas a preparar sessões de música e a pintar nabos gigantes. E um agradecimento especial à **Maria Beatriz**, que também esteve lá em todos estes momentos e em mais alguns. Agradecer pelo apoio ao longo do estágio, por todas as horas em chamadas e por nunca me fazer sentir sozinha ao longo deste caminho.

Às minhas colegas de estágio, **Beatriz e Carolina**, por todo o apoio e motivação nos dias mais difíceis.

Ao **Gabriel**, por apesar de estar há tão pouco tempo na minha vida, ter sido um enorme apoio ao longo da elaboração do presente relatório. Por me aturar, me acalmar nos momentos mais difíceis, me limpar as lágrimas sempre que precisei e por estar ao meu lado.

A **toda a equipa da creche** onde realizei o estágio do primeiro ano do mestrado, em especial à **Sofia**, à **Joana** e à **Marta** por serem uma equipa maravilhosa, que me acolheu desde o primeiro dia de braços abertos e por me fazerem sentir que aquela também é a minha casa.

A **todas as crianças** que, durante estes sete anos a estudar na área da educação, passaram pela minha vida e me ensinaram tanto. Agradeço por me terem dado a oportunidade de assistir aos seus primeiros passos e as primeiras palavras. Obrigada pelas gargalhadas espontâneas, questões curiosas, a sinceridade, os abraços e beijinhos. As crianças são mesmo o melhor do mundo!

Obrigada a todos/as!

Resumo

O presente relatório, elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada – módulo II, tem como objetivo apresentar de forma reflexiva e fundamentada o trabalho e percurso desenvolvidos ao longo da prática educativa que decorreu entre os meses de setembro de 2024 e janeiro de 2025 na valência de jardim de infância, com um grupo de 24 crianças com cinco anos. Para isso, é então apresentada uma caracterização do meio, do contexto e dos seus intervenientes, bem como as intencionalidades para a ação pedagógica, definidas a partir da mesma. Além disso, o relatório contempla também, o processo de investigação decorrente de uma temática emergente no contexto educativo, bem como uma reflexão sobre o percurso ao longo dos dois módulos da Prática Profissional Supervisionada, onde caracterizo a minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

Vários têm sido os autores que têm apresentado diferentes perspetivas em relação ao brincar, apontando diversos aspetos, tais como as mudanças que vão ocorrendo nas brincadeiras das crianças ao longo do seu crescimento, e a sua importância para o desenvolvimento pessoal e social da criança. Mais especificamente as brincadeiras de faz-de-conta, permitem à criança, representar papéis diversos dos contextos onde está inserida, bem como situações onde pode expressar e compreender o mundo que a rodeia. Neste sentido, considera-se que os materiais e recursos disponibilizados às crianças, são um fator influenciador no seu desenvolvimento, já que vão apoiar diferentes tipos de possibilidades e brincadeiras do interesse e necessidade das mesmas.

Tendo isto em conta, e através das observações realizadas que permitiram conhecer o grupo de crianças, inclusive os seus interesses, curiosidades e necessidades, bem como o contexto onde foi realizada a prática interventiva, nomeadamente a sala de atividades e os materiais que a compunham, a presente investigação teve como principal objetivo, compreender de que forma a estruturação das brincadeiras de faz-de-conta e as interações das crianças durante as mesmas podem ser influenciadas pelos materiais disponibilizados.

Metodologicamente, a investigação foi desenvolvida segundo um estudo descritivo e abordagem qualitativa, em que as técnicas e instrumentos de recolha de dados

se basearam na observação participante e no seu registo através de notas de campo e registos de observação.

Uma vez recolhida toda a informação, procedeu-se à análise de conteúdo da qual se retiraram as principais conclusões da investigação. Assim sendo, estas revelam que, os materiais disponibilizados, nos diversos espaços da sala de atividades, influenciam, efetivamente, as brincadeiras de faz-de-conta das crianças, no entanto, não aparentam ter impacto nas interações entre elas. Além disto, verificaram-se alguns fenómenos considerados interessantes, ainda que pouco significativos para o presente estudo, mas que poderão constituir pontos de partida para investigações futuras.

Palavras-Chave: Brincar; Faz-de-Conta; Materiais; Espaço; Jardim-de-Infância.

Abstract

This report, prepared within the scope of the Supervised Professional Practice Curricular Unit – module II, aims to present in a reflective and well-founded manner the work and path developed throughout the educational practice that took place between September 2024 and January 2025 in the kindergarten setting, with a group of 24 five-year-old children. To this end, a characterization of the environment, the context and its participants is then presented, as well as the intentions for the pedagogical action, defined from it. In addition, the report also includes the research process resulting from an emerging theme in the educational context, as well as a reflection on the path throughout the two modules of Supervised Professional Practice, where I characterize my professional identity as a future kindergarten teacher.

Several authors have presented different perspectives on play, highlighting various aspects, such as the changes that occur in children's play as they grow up, and its importance for the child's personal and social development. More specifically, pretend play allows children to play different roles in the contexts in which they are inserted, as well as situations in which they can express and understand the world around them. In this sense, it is considered that the materials and resources made available to children are an influencing factor in their development, since they will support different types of possibilities and games of their interest and need.

Taking this into consideration, and through the observations made that allowed me to get to know the group of children, including their interests, curiosities and needs, as well as the context where the intervention practice was carried out, especially the activity room and the materials that composed it, the research had as its main objective to understand how the structuring of pretend play and the children's interactions during it can be influenced by the materials made available.

Methodologically, the research was developed according to a descriptive study and qualitative approach, in which the data collection techniques and instruments were based on participant observation and their recording through field notes and observation logs.

Once all the information was collected, the content analysis was carried out, from which the main conclusions of the research were drawn. Thus, these reveal that the materials made available in the various spaces of the activity room effectively influence the children's pretend play, however, they do not appear to have an impact on the interactions between them. In addition, some phenomena considered interesting were observed, although not very significant for the present study, but which may constitute starting points for future investigations.

Keywords: Play; Symbolic play; Materials; Space; Kindergarten.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA....	4
2.1 Caracterização do meio envolvente	5
2.2 Caracterização do ambiente educativo.....	6
2.3 Caracterização da equipa educativa	9
2.4 Caracterização do ambiente educativo da sala.....	9
2.4.1 Organização da sala e dos seus materiais.....	9
2.4.2 Organização do tempo e rotinas diárias do grupo de crianças	11
2.5 Caracterização do grupo de crianças.....	14
2.6 Caracterização das famílias das crianças do grupo.....	17
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	19
3.1 Intenções para a ação	20
3.1.1 Intenções para com as crianças da Sala dos 2 Anos.....	21
3.1.2 Intenções para com as famílias das crianças	27
3.1.3 Intenções para com a equipa educativa	29
3.2 Processo de intervenção em jardim de infância.....	30
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	34
4.1 Identificação e fundamentação da problemática.....	35
4.2 Revisão da literatura sobre a problemática	35
4.2.1 Importância da infância centrada em brincar	36
4.2.2 Brincar ao faz-de-conta	37
4.2.3 Influência do espaço nas brincadeiras de faz-de-conta	40

4.2.4	Influência dos materiais nas brincadeiras de faz-de-conta.....	42
4.2.5	Resultados de investigação acerca das brincadeiras de faz-de-conta no jardim de infância	44
4.3	Roteiro metodológico e ético	46
4.3.1	Questões e objetivos da investigação	46
4.3.2	Natureza e âmbito do estudo	47
4.3.3	Participantes no estudo.....	48
4.3.4	Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	49
4.4	Apresentação e discussão dos dados.....	50
4.4.1	Influência dos materiais na interação entre crianças e na estruturação das suas brincadeiras.....	51
4.4.1.1	Espaços da sala de atividades do contexto educativo onde as crianças desenvolvem brincadeiras de faz-de-conta.....	52
4.4.1.2	Materiais existentes nos espaços da sala de atividades e forma como as crianças os exploram quando brincam ao faz-de-conta.....	55
4.4.1.3	Papéis desempenhados pelas crianças durante as brincadeiras de faz-de-conta	59
4.4.1.4	Caraterísticas das interações estabelecidas pelas crianças durante as brincadeiras de faz-de-conta.....	61
5.	CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	65
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	REFERÊNCIAS	76
	ANEXOS	84
	ANEXO A – PORTEFÓLIO INDIVIDUAL	85
	ANEXO B – ORGANIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES	87
	ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO	89
	ANEXO D – CALENDARIZAÇÃO	91

ANEXO E – GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DAS BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA.....	95
ANEXO F – ROTEIRO ÉTICO	146
ANEXO G – ÁRVORE CATEGORIAL	155
ANEXO H – PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A CAPTAÇÃO DE FOTOGRAFIAS.....	207
ANEXO I – PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A REALIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA.....	209

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Participantes em brincadeiras de faz-de-conta por sexo	48
Figura 2 – Ocorrências de brincadeiras de faz-de-conta nos diversos espaços da sala de atividades.....	53
Figura 3 – Frequência da participação por sexo em brincadeiras de faz-de-conta nos diversos espaços da sala de atividades	55

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Árvore Categorial referente à análise dos dados das observações	51
Tabela 2 – Local das Brincadeiras.....	52
Tabela 3 – Materiais utilizados pelas crianças nas brincadeiras de faz-de-conta.....	56
Tabela 4 – Papéis desempenhados pelas crianças nas brincadeiras de faz-de-conta.....	59
Tabela 5 – Dinâmicas nas brincadeiras de faz-de-conta.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS

UC – Unidade Curricular

PPS – Prática Profissional Supervisionada

PE – Projeto Educativo

PS – Projeto de Sala

OS – Organização Socioeducativa

MEM – Movimento da Escola Moderna

JI – Jardim de Infância

MTSSS – Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social

NC – Nota de Campo

RO – Registo de Observação

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC), de Prática Profissional Supervisionada – módulo II (PPS II), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Através da elaboração do presente relatório, pretende-se que os discentes expressem, registem e reflitam, de forma organizada e fundamentada, as ideias, motivações, intenções e processos experienciados ao longo da PPS II, realizada em contexto de jardim de infância. Além disso, deve ser evidenciada a consolidação de saberes, competências e atitudes de intervenção educativa e pedagógica, que permitam a construção de um modelo pessoal de intervenção educativa refletido, fundamentado e eticamente situado.

Ademais, pretende-se com o presente relatório, apresentar evidências da participação dos vários atores pedagógicos (crianças, famílias, equipa e comunidade) e desenvolver capacidades reflexivas e de avaliação do processo de intervenção educativa. Além disso, pressupõe-se que os estudantes revelem uma atividade investigativa promotora de mudanças nas práticas pedagógicas através do desenvolvimento de competências e saberes de investigação decorrentes da PPS II.

Neste sentido, o presente relatório encontra-se dividido em seis capítulos: (i) introdução; (ii) caracterização de uma ação contextualizada; (iii) análise reflexiva da intervenção em jardim de infância; (iv) investigação em jardim de infância; (v) construção da profissionalidade e (vi) considerações finais.

Após o presente capítulo, referente à introdução, é apresentada uma **caracterização do contexto educativo** onde decorreu a PPS II, sendo que desta fazem parte a caracterização do meio envolvente, do meio educativo, da equipa educativa e do meio educativo, nomeadamente no que diz respeito à organização da sala, dos materiais, tempos e rotinas. Além disso, é ainda contemplada a caracterização do grupo de crianças da Sala 8, onde decorreu a PPS II, bem como a caracterização das suas famílias.

No terceiro capítulo, são apresentadas e justificadas as **intenções para com as crianças, famílias e equipa educativa**, definidas a partir da caracterização realizada no capítulo anterior. Como forma de o complementar, este capítulo contempla, também, a explicitação do processo de intervenção em contexto de jardim de infância e a sua

avaliação. Já no quarto capítulo, é possível encontrar a descrição e justificação da **temática da investigação – Brincadeiras de faz-de-conta: influência dos materiais na interação entre crianças e na estruturação das suas brincadeiras** –, bem como a revisão da literatura inerente à temática, o roteiro ético e metodológico, e a apresentação e discussão dos dados.

No quinto capítulo, é apresentada a **construção da profissionalidade**, em que reflito sobre as aprendizagens adquiridas e as experiências vividas ao longo das práticas profissionais em creche e jardim de infância, que contribuíram para a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância.

Por fim, no sexto e último capítulo, referente às **considerações finais**, é feito um balanço sobre o decorrer da minha intervenção ao longo da PPS II, bem como apresentadas as principais conclusões da investigação desenvolvida, incluindo limitações, melhorias e possibilidades de extensão da mesma.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

Dada a singularidade e as especificidades de cada contexto socioeducativo, é fundamental iniciar o presente relatório fazendo uma caracterização reflexiva do mesmo.

Neste sentido, no presente capítulo será apresentada a caracterização reflexiva sobre o contexto socioeducativo onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), sendo que inicialmente serão contemplados aspetos mais amplos e gerais e depois aspetos mais específicos. Para esta reflexão será feita uma triangulação dos dados recolhidos através de vários instrumentos, nomeadamente o Projeto Educativo (PE, 2023-2026) da instituição, o Projeto de Sala (PS, 2024/2025), bem como outros documentos de consulta pública. Desta forma serão caracterizados (i) o meio envolvente, (ii) o ambiente educativo, (iii) a equipa educativa, (iv) o ambiente educativo da sala, (v) o grupo de crianças e (vi) as respetivas famílias.

2.1 Caracterização do meio envolvente¹

Como defende Roldão (2004), “o meio é, por si mesmo, um fator de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atrativo dos conhecimentos” (p. 23). Neste sentido, também Silva et al. (2016), defendem esta ideia, referindo que a criança se desenvolve através das interações que estabelece com o meio e com os indivíduos que dele fazem parte, tomando assim conhecimento e interiorizando os valores e cultura desse mesmo meio. Tendo em conta as ideias apresentadas, foi importante conhecer o meio envolvente da organização socioeducativa (OS), identificando as suas potencialidades e possibilidade, de modo a adaptar a minha prática pedagógica ao contexto e realidades das crianças da Sala 8.

A OS onde se realizou o módulo II da PPS localiza-se numa freguesia pertencente ao concelho de Lisboa, com uma extensão territorial de 6.57 Km² e onde reside uma população de 46.224 habitantes.

[1] Dados apresentados com base nos Censos de 2021 (INE), no Projeto Educativo da instituição socioeducativa (2023-2026), o sítio da Junta de Freguesia, bem como através de observação e conversas informais com a equipa educativa do contexto socioeducativo.

Conforme é possível verificar através das informações recolhidas no sítio da internet da Junta de Freguesia, esta é uma freguesia bem equipada em termos de recursos e infraestruturas sociais e comerciais, nomeadamente centro de saúde, supermercados e áreas de lazer. Relativamente a estas últimas, são de destacar os museus e espaços verdes bem cuidados, bastante importantes tendo em conta que, tal como defendem Almeida et al. (2020), o contacto com a natureza e os espaços verdes contribuem significativamente para o desenvolvimento cerebral e cognitivo, uma vez que é permitido às crianças explorar diferentes situações, ter controlo sobre o próprio corpo, tomar consciência dos riscos de interação com o meio, promover a descoberta e desenvolver a criatividade.

Além do mencionado, importa destacar ainda os bons e fáceis acessos, tanto à OS como à restante cidade de Lisboa, através dos mais variados meios, nomeadamente autocarros, metro e transportes particulares. Além dos transportes, existem também fáceis acessos pedestres e de bicicleta, através das ciclovias, que facilitam a chegada das crianças e das suas famílias à OS.

Ao sair do metro, em direção à instituição socioeducativa, é possível observar várias famílias a circular pela ciclovia, seja a pé ou de bicicleta. Já na rua da instituição, várias crianças chegam a pé e de carro acompanhadas pelos pais, avós ou trabalhadoras domésticas (NC n.º 121, de 26.11.2024).

Por fim, é também relevante mencionar que esta é uma freguesia com uma variada oferta de respostas educativas, tanto públicas como privadas, nomeadamente creches, jardins de infância e escolas de primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico e secundário, bem como escolas de ensino superior.

2.2 Caracterização do ambiente educativo

Conforme descrito no sítio da internet da OS, esta foi inaugurada no ano de 1976 e funciona, com novas instalações, construídas de raiz, desde 1994. Deste novo edifício, é de destacar a sua construção em formato de quadrado, fazendo com que exista uma praça central característica da abordagem *Reggio Emilia*, que influencia as práticas da equipa educativa desde o ano da sua reconstrução. Apesar desta abordagem ser, mediante referido no PE (2023-2026), a que mais inspira a ação pedagógica, o OS rege-se ainda

pelo modelo *HighScope* e o Movimento da Escola Moderna (MEM), bem como utiliza a Metodologia de Trabalho de Projeto, tal como é possível constatar através da seguinte citação:

No nosso centro educativo identificamos vários modelos e abordagens que oferecem bases sólidas para desenvolvermos a nossa prática pedagógica, retirando de cada um deles aquilo que (...) parecem ser mais significativos. Entre esses modelos e abordagens, destacamos a abordagem Reggio Emilia, modelo HighScope e o Movimento de Escola Moderna, para além disso, e transversalmente a algumas destas formas de estar em educação, destacamos ainda a Abordagem por Projetos (Projeto Educativo, 2023-2026, p. 21).

Relativamente aos princípios educativos que regem a prática nesta OS, estes dizem respeito a: (i) vivência da interioridade que convida a criança a descobrir-se a si, ao outro e ao mundo; (ii) crianças como protagonistas da sua própria aprendizagem; (iii) crianças como agentes de transformação do mundo; (iv) crianças que participam ativamente na vida do centro; (v) brincar é a atividade principal das crianças; (vi) o ambiente e os materiais fazem parte do processo educativo; (vii) as várias linguagens são veículos de comunicação privilegiados; (viii) escutar a criança e documentar a sua ação é uma forma de conhecer, projetar e refletir; (ix) o educador assume o papel de investigador; e (x) educar pressupõe uma relação de parceria entre a escola e a família.

Importa também referir que esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com capacidade para 235 crianças e que apresenta a resposta educativa para os contextos de creche e jardim de infância (JI), sendo deste modo a sua tutela técnica da responsabilidade do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS) e a tutela pedagógica da responsabilidade do Ministério da Educação.

Analisando agora os aspetos relativos às dimensões organizacionais da OS, importa, primeiramente, falar sobre as instalações físicas da mesma. Ao entrarmos pela porta desta organização, deparamo-nos com um *hall* de entrada onde se encontra a receção e um espaço de espera, com sofás, destinado às famílias das crianças. Ainda neste espaço, existe acesso às escadas para o primeiro piso, a um dos recreios exteriores e à praça central, mencionada anteriormente. A partir da praça central, temos acesso a vários

espaços, nomeadamente, à cozinha, ao refeitório, ao ginásio, à direção, à sala das educadoras, ao gabinete de psicologia, à sala de primeiros socorros, às casas de banho para crianças e colaboradores, ao segundo recreio exterior e a outro lance de escadas para o primeiro piso, bem como a duas das quatro salas destinadas à valência de creche. Além disso, no espaço da praça, está também contemplado um recreio interior para as crianças destas salas. No piso superior, é possível encontrar as restantes salas de creche, sete salas destinadas à valência da educação pré-escolar, a sala da interioridade, o *atelier* de artes visuais, a sala das Cem Linguagens, o gabinete de informática, uma sala polivalente, a lavandaria, a biblioteca/laboratório de ciências e casas de banho para as crianças.

No que diz respeito à organização interna da instituição, a direção é da competência de um técnico, a quem cabe a responsabilidade de dirigir o serviço, sendo responsável pelo funcionamento geral do mesmo. Além disso, esta diretora dirige, coordena, supervisiona e orienta os vários setores da OS, elabora, em conjunto com a coordenadora pedagógica, um plano anual de atividades, apoia os/as trabalhadores/as no desempenho das suas funções, cuida da organização dos processos individuais das crianças, procede à revisão, atualização e elaboração do projeto educativo e do regulamento interno e avalia o desempenho do pessoal docente e não docente. Já à coordenadora pedagógica compete a coordenação da aplicação do projeto educativo, bem como da atividade educativa, a orientação técnica da ação do pessoal docente, técnico e auxiliar, o estabelecimento de um horário de acordo com as necessidades das famílias e a revisão, atualização e elaboração do projeto educativo, acompanhando também, a execução dos projetos curriculares de cada sala.

Quanto à constituição das equipas das salas, estas variam de acordo com a valência. Assim sendo, as salas de creche são compostas por uma educadora e duas assistentes operacionais e as salas de educação pré-escolar contam com uma educadora e uma assistente operacional. Existem, ainda, duas rececionistas, um segurança, um carpinteiro, uma equipa alargada de profissionais encarregues do espaço da cozinha e do refeitório e outra encarregue das limpezas. Além destes trabalhadores, a OS conta ainda com o apoio de quatro *atelieristas* e uma psicóloga.

2.3 Caracterização da equipa educativa

Ao entrarmos na Sala 8, somos recebidos pela educadora P e a auxiliar N. A educadora possui um bacharelato em educação pré-escolar, exercendo a profissão há 33 anos e trabalhando nesta instituição socioeducativa há 35 anos. Já a auxiliar N trabalha como assistente operacional, nesta instituição, há 28 anos. Importa salientar que os dois elementos formam equipa educativa desde o ano letivo 2022-2023, o que lhes permite realizar um trabalho contínuo e ter, já, um conhecimento aprofundado em relação às crianças e respetivamente famílias.

De acordo com Hohmann e Weikart (2007), o trabalho desenvolvido pelos adultos da equipa educativa, está na base de toda a ação. Desta forma, o mesmo deve centrar-se nas relações cooperantes, na resolução de problemas de forma construtiva e na iniciativa pessoal, tendo em conta que estas interações serão um modelo para as crianças.

Neste sentido, é possível afirmar, através das observações realizadas e das experiências vividas diariamente, que a equipa da Sala 8, partilha a ação pedagógica, tendo como base de trabalho a comunicação aberta, o espírito de iniciativa e entreaajuda, a partilha e o respeito.

2.4 Caracterização do ambiente educativo da sala

De acordo com Silva et al. (2016), a educação pré-escolar é um contexto de socialização, onde a criança aprende através das experiências vivenciadas e das interações com outras crianças e adultos/as. No entanto, tal como destacam as autoras, este processo educativo necessita de um tempo, de um espaço e de materiais.

Neste sentido, ao longo deste tópico, será apresentada a organização do espaço da sala, dos materiais, bem como do tempo e da rotina diária do grupo de crianças que acompanhei ao longo da PPS II.

2.4.1 Organização da sala e dos seus materiais

Na maioria dos casos, quando se reflete sobre o quotidiano de um grupo de crianças, sabe-se, à partida, que a sua rotina acontece, maioritariamente dentro da sala de atividades, embora importe não esquecer que a mesma não se deve restringir apenas a

este espaço. Assim sendo, também o grupo de crianças da Sala 8 utiliza, no seu quotidiano, espaços que são partilhados com os restantes grupos de crianças da OS, nomeadamente, o refeitório, as casas de banho, os espaços exteriores e a praça central. Feita esta salvaguarda, importa agora caracterizar o espaço da sala de atividades, a sua organização e materiais disponíveis, tendo sempre presentes os pressupostos do modelo *HighScope*, que se centram, de acordo com Hohmann e Weikart (2007), na divisão do espaço em áreas de interesse distintas, onde as crianças podem ter acesso a um número variado de materiais, entre eles materiais de desperdício, de exploração sensorial, de invenção, de faz-de-conta, entre outros, tendo em conta que são estes que orientam a prática da equipa educativa em relação a este espaço.

Primeiramente, é importante ter em conta que a aprendizagem é mais eficaz e significativa, quando a criança tem a oportunidade de aprender através da ação/experimentação (Hohmann et al., 1995). Desta forma, é fundamental que o ambiente em que se aprende, seja rico e estimulante. Assim sendo, a Sala 8 encontra-se dividida por áreas de interesse distintas que, tal como defendem Hohmann e Weikart (2007), contém materiais variados como forma de estimular diferentes tipos de brincadeiras e possibilidades (cf. Anexo B).

Neste seguimento, estas áreas dizem respeito a: (i) **área da caixa de água**, onde as crianças têm a oportunidade de explorar, brincar e realizar experiências de flutuação dos objetos, observando e compreendendo as suas particularidades e observar as propriedades da água e dos materiais; (ii) **área do faz-de-conta**, que contém objetos familiares e de uso doméstico, e que permite à criança, segundo Hohmann e Weikart (2007) o desenvolvimento de competências de socialização e cooperação, bem como proporciona oportunidades de exploração dos diversos materiais, de imitar ações quotidianas e de brincar ao faz-de-conta, representando diversos papéis familiares e acontecimentos; (iii) **área das construções**, composta por blocos de madeira, animais, bonecos e veículos, e ainda, alguns materiais de fim aberto, como por exemplo, rolos de cartão, que permitem à criança construir estruturas, fazer testes de equilíbrio, padronização e simetria; (iv) **área dos jogos de mesa**, onde as crianças podem explorar, manipular e brincar com jogos simples, *puzzles* e conjuntos de materiais lúdicos; (v) **área dos desenhos** onde as crianças têm acesso a variados tipos de papéis, materiais de pintura

e impressão, materiais riscadores, de recorte, colagem e modelagem; (vi) **área da galeria**, que se destina não só à exposição das produções das crianças, como também é o local onde crianças pintam, utilizando as tintas acrílicas; (vii) **área da biblioteca** que, para além de ser uma área confortável, tem também disponíveis vários livros, que as crianças podem explorar e observar e, simular a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas ilustrações dos mesmos (Hohmann & Weikart, 2007); (viii) **área do computador**, equipada com um computador, e ainda pouco utilizada pelas crianças; e (ix) **área da mesa de luz**, onde as crianças exploram as transparências, a passagem da luz e a mudança das cores dos objetos.

Uma vez descrita a organização do espaço e dos materiais que compõem a Sala 8, importa acrescentar que, de acordo com Forneiro (1998), este é um aspeto fulcral para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, tendo em conta que, tal como reforçam Hohmann e Weikart (2007), a definição de áreas de interesse e a divisão da sala de acordo com as mesmas, potencia as capacidades de iniciativa e autonomia da criança, bem como fomenta as suas relações.

Além da organização do espaço, é importante compreender que, também a escolha e organização de materiais adequados é importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que, segundo Silva et al. (2016), a criança terá oportunidade de utilizar “os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada mais complexa” (p. 26).

2.4.2 Organização do tempo e rotinas diárias do grupo de crianças

Segundo Folque (1999) e Niza (2013), a existência de uma rotina estruturada e organizada, tem um papel relevante, uma vez que proporciona à criança uma segurança indispensável para que o seu envolvimento cognitivo possa ocorrer. Neste sentido, tal como defendido por Silva et al. (2016), a rotina é pedagógica, tendo em conta que é intencionalmente pensada e planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, permitindo-lhes saber o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão.

Neste sentido, é importante caracterizar a organização do tempo e das rotinas diárias do grupo de crianças da Sala 8, invocando os pressupostos do MEM, uma vez que são estes que orientam a prática da equipa educativa em relação a estes aspetos.

Assim sendo, importa mencionar, primeiramente, o **acolhimento** das crianças na sala de atividades. Durante este período de tempo, as famílias são recebidas pela assistente operacional e as crianças são encaminhadas para uma das áreas de brincadeira disponíveis, nomeadamente, jogos de mesa, desenhos e modelagem com massa, sendo que, é às nove horas, com a chegada da educadora, que as crianças arrumam os materiais e iniciam a **reunião da manhã**. Nesta reunião ocorre, então, uma conversa participada, em que a educadora apresenta os desafios do dia (propostas planeadas por si, a partir da escuta ativa dos interesses e necessidades das crianças) e lembra as crianças das áreas que podem escolher. A partir desta conversa inicial, avança-se para a **planificação das atividades e dos projetos**, sendo que neste momento, cada criança tem a oportunidade de expressar, perante o grande grupo, o que pretende fazer/onde pretende brincar durante o período da manhã, tal como descrito na seguinte nota de campo (NC):

Após o momento anteriormente descrito, as crianças escolhem as áreas em que querem brincar naquela manhã, nomeadamente nas notícias de fim de semana, na área dos desenhos e pinturas, no faz-de-conta com a temática do Outono, nas construções, na biblioteca, nos jogos de mesa e na mesa de luz (NC n.º 17, de 07.10.2024).

Em seguida, realizam-se as **atividades e projetos**, em que as crianças executam, individualmente ou em pequenos grupos, as tarefas que se propuseram realizar, utilizando as várias áreas pelas quais se encontra dividida a sala. Além disso, a elaboração de projetos tem também lugar neste momento da rotina, podendo ocorrer atividades e/ou pesquisas direcionadas para as temáticas dos mesmos, tal como é possível constatar através da seguinte nota de campo: “Para o desafio do dia, a estagiária propôs às crianças a realização das teias de ideias do projeto dos pirilampos. Assim, após a reunião da manhã, algumas crianças sentaram-se com a estagiária para a realização da tarefa” (NC n.º 84, de 11.11-2024).

Após este momento, segue-se um novo momento de **reunião**, em que a educadora conversa com o grupo sobre o decorrer da manhã, e onde as crianças são, por vezes, convidadas a partilhar com o grupo e a equipa educativa o que descobriram/aprenderam e/ou realizaram. Em seguida, acontece o **reforço da manhã** e, posteriormente as **sessões de inglês**, às segundas-feiras, **educação física** às terças-feiras, **dança** às quintas-feiras e **música** às sextas-feiras, dinamizadas pelos *atelieristas* (PE, 2023-2026).

Na sequência da rotina diária, segue-se o momento de **recreio no exterior**, em que as crianças utilizam dois espaços, em dias alternados. No primeiro espaço, jardim dos papagaios, as crianças têm acesso a uma cozinha de lama, uma grande estrutura com escadas e escorregas, um empedrado onde podem utilizar triciclos e também a horta da Sala 8, que as crianças gostam de observar e cuidar. Já no segundo espaço, jardim dos pinheiros, as crianças têm acesso a um percurso, onde podem circular com os triciclos, e também uma zona com materiais de encaixe de grandes dimensões. Em simultâneo ao momento de recreio no exterior, quatro crianças acompanham uma das adultas da equipa de sala para ajudar na colocação das mesas do refeitório, sendo este um momento de importante autocontrolo e formação pessoal (Niza, 2013).

Após o almoço, as crianças iniciam mais um momento de **recreio no exterior**, que acontece em simultâneo com o **período de repouso** das crianças que ainda necessitam de dormir a sesta. Em seguida, acontece o reencontro da equipa educativa e das crianças em sala, para um momento de atividades mais calmas e relaxantes em grande grupo, como contar histórias, cantar canções e fazer jogos de roda.

Em relação à restante rotina, esta volta a seguir a sequência de acontecimentos do período da manhã, ou seja, volta a realizar-se uma reunião para escolha das atividades e projetos que cada criança pretende realizar e após um momento de brincadeira, as crianças voltam a reunir-se, para o último momento do dia, em sala. Importa também mencionar que, à sexta-feira, esta reunião final, contempla não só, um balanço da semana, como também o preenchimento da tabela das tarefas, tal como relata a seguinte nota de campo:

Uma vez que é sexta-feira, as crianças, em conjunto com a educadora, preenchem a tabela das tarefas para a próxima semana. Durante esta dinâmica, a educadora parabeniza as crianças pelo trabalho feito na semana

que passou e elege os novos responsáveis das tarefas para a semana seguinte (NC n.º 26, de 11.10.2024).

2.5 Caracterização do grupo de crianças

De acordo com Schutz (1994) a criança tem um stock de conhecimento, ou seja, aquando do seu contacto com o meio educativo, é já detentora de inúmeras experiências sociais únicas que a distinguem das demais (Ferreira, 2004). Seguindo esta linha de pensamento, torna-se importante compreender as características das crianças do grupo.

Deste modo, o grupo da Sala 8, é homogéneo no que diz respeito à faixa etária, apresentando uma média de cinco anos e cinco meses e é composto por 24 crianças, onze meninos e treze meninas. Para uma caracterização mais aprofundada do grupo de crianças, é também relevante mencionar a presença de uma criança com Trissomia 21 e outra com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, conjugado com Transtorno Obsessivo-compulsivo.

Relativamente ao percurso institucional, este é um grupo que, maioritariamente, se mantém junto desde a creche, sendo que apenas uma criança ingressou no grupo este ano letivo. Conforme me foi possível verificar, todas as crianças têm nacionalidade portuguesa e possuem a língua portuguesa como língua materna.

Importa agora destacar, de forma geral, algumas potencialidades e fragilidades do grupo de crianças, tendo por base as observações realizadas no contexto socioeducativo e, também, a análise do PS (2024/2025). Para tal, serão tidas em conta as três áreas de conteúdo propostas por Silva et al. (2016), para a educação pré-escolar, sendo elas, (i) a Formação Pessoal e Social, (ii) a Expressão e Comunicação e (iii) o Conhecimento do Mundo.

Relativamente à primeira área, é possível afirmar que, na generalidade do grupo, as crianças sabem identificar as suas características individuais, verbalizar as necessidades relacionadas com o seu bem-estar físico, bem como expressar as suas emoções e sentimentos. Ademais, são um grupo bastante autónomo e independente na realização das tarefas da rotina diária, uma vez que esta rotina, bem como a organização dos espaços e materiais, e de todo o funcionamento da instituição lhes é bastante familiar.

A título de exemplo da autonomia e do senso de responsabilidade assumida pelas crianças, repare-se na seguinte situação:

(...) quando resolvem este pequeno conflito, a CÇ vai tapar o S. com uma manta e depois diz que tem de ir buscar a fruta para o lanche do grupo de crianças. Assim, tira o vestido e descalça os sapatos de salto alto e sai da área do faz-de-conta (NC n.º 115, de 25.11.2024).

É relevante acrescentar que, são também crianças curiosas e interessadas pelo mundo que as rodeia, apesar de demonstrarem, por vezes, ter pouco interesse e envolvimento nas propostas que são apresentadas pela equipa de sala, bem como pelos *atelieristas*. Associado a estes aspetos, são também um grupo bastante desafiante em termos comportamentais, demonstrando-se, por vezes, pouco recetivo e cumpridor das regras estabelecidas, tal como é possível constatar através da seguinte nota de campo:

O grupo encontra-se sentado em roda, para o momento da reunião, quando a MR. e o S. iniciam uma discussão.

MR.: - P., o S. está a mexer na minha cadeira e no meu vestido.

S.: - Não, não estou.

P.: - Já falámos sobre as regras da nossa sala e já as colocámos na parede.

Não podemos tocar, mexer com as nossas mãos, nos nossos colegas (NC n.º 1, de 30.09.2024).

Ainda em relação ao domínio da Formação Pessoal e Social, é importante referir, as fragilidades que algumas crianças apresentam relativamente ao esperar pela sua vez de participar e à falta de autonomia na resolução de conflitos, tal como retrata a seguinte situação:

(...) a estagiária dirige-se de novo para junto da mesa dos desenhos, onde as duas crianças envolvidas no conflito, se encontram a discutir.

ML.: Pintaste o meu cabelo com o marcador amarelo.

S.: Mas nem se nota.

Uma vez que as crianças não encontram uma forma de resolver a situação autonomamente, a estagiária intervém (...) (NC n.º 6, de 01.10.2024).

No que diz respeito à área de Expressão e Comunicação, as crianças demonstram ter, já, bastantes capacidades expressivas e criativas, tendo em conta que, desde tenra idade, frequentam o *atelier* de artes visuais. Além disso, são também interessadas pela música, pela dança e pelo jogo dramático ou de faz-de-conta, sendo este último um dos grandes centros de interesse do grupo, tendo em conta que o mobilizam para as mais diversas áreas e situações, tal como é possível comprovar através desta situação:

A MR., o F., a MCL. e o J. brincam na área da biblioteca. Colocam as cadeiras e o pequeno sofá dispostos de forma a fazer uma divisão e sentam-se. A MCL faz de conta que é a professora e as restantes crianças encontram-se, cada uma, com um livro (NC n.º 41, de 16.10.2024).

Quanto à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, todas as crianças compreendem mensagens orais, existindo, no entanto, uma criança que é não-verbal e outras que ainda não conseguem comunicar eficazmente, necessitando de terapia da fala. Apesar disto, são um grupo, na sua generalidade, bastante consciente das convenções da escrita, ou seja, reconhecem letras, apercebem-se do sentido direcional da escrita e estabelecem relação entre a escrita e a mensagem oral, fruto do trabalho desenvolvido pela equipa educativa. Observe-se a seguinte nota de campo que retrata o descrito:

(...) a estagiária leva para a mesa onde a criança está sentada, o desenho, cola e uma caixa com várias divisórias, onde estão recortes das letras do abecedário.

E.: Olha J., vamos colar as letras da palavra médico aqui no teu desenho, pode ser? Olha aqui, a primeira letra da palavra médico, é o M. Consegues encontrar o M.?

O menino aponta para a divisória da caixa onde está a letra M (NC n.º 65, de 29.10.2024).

Por fim, relativamente à área do Conhecimento do Mundo, é possível destacar que este é um grupo que gosta de estar em contacto com a natureza e que demonstra preocupações de conservação da natureza e respeito pelo ambiente, tal como demonstra a seguinte observação:

Neste jardim, as crianças têm oportunidade de recolher diferentes tipos de folhas e flores que se encontram no chão.

Observam com atenção os arbustos e árvores e demonstram bastante interesse na flor da Poinsetia, conhecida como a planta do Natal, apanhando algumas folhas que também se encontram caídas no chão (NC n.º 127, de 29.11.2024).

Algo que tem vindo a ser trabalho com as crianças é o reconhecimento das unidades básicas do tempo, sendo que o trabalho da educadora cooperante se tem focado na perceção do tempo diário e semanal e na identificação dos dias da semana, algo em que as crianças apresentam, ainda, algumas dificuldades.

2.6 Caracterização das famílias das crianças do grupo

No trabalho com crianças, importa conhecer as suas famílias e os traços estruturantes dos contextos familiares (Ferreira, 2004), não no sentido de as conhecer, mas de compreender as suas ações e atitudes, pois só assim será possível criar uma relação de parceria, para que exista uma continuidade e/ou complementaridade destas ações e atitudes (Sarmiento & Carvalho, 2017).

Enquanto os autores supramencionados, Sarmiento e Carvalho (2017), fazem uma relação entre o sistema familiar e a criança, Bronfenbrenner (1986) atribui importância a todos os sistemas que possam direta ou indiretamente influenciar a criança, desde os sistemas mais próximos, como a família e a escola, leia-se o JI, aos que influenciam estes dois últimos, nomeadamente o emprego dos pais ou a comunidade em que estão inseridos. Dada a influência bilateral de cada membro e de cada sistema nos outros membros e sistemas, compreende-se a importância da relação entre os sistemas educativo e familiar, tanto para o conhecimento da criança, como para a criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento da mesma.

Com base nas observações realizadas ao contexto, é possível afirmar que, no que diz respeito à tipologia do agregado familiar, a maioria das famílias apresenta um agregado familiar nuclear composto pelo casal e o/a(s) filho/a(s).

Com base em observações e conversas com as crianças, verifica-se que todas as famílias vivem na zona de Lisboa, e que por estas razões, o percurso até à OS é feito a pé e/ou através de meios de transporte, nomeadamente de carro, de autocarro e de metro.

No que diz respeito à tipologia do agregado familiar, a maioria das famílias (21/24) apresenta um agregado familiar nuclear composto pelo casal e o/a(s) filho/a(s) e das restantes, duas caracterizam-se por ser biparentais, tendo em conta que os pais se encontram separados, mas a guarda das crianças é partilhada, e ainda uma família monoparental, na qual a figura materna assume o papel de cuidadora e responsável pela educação e cuidados da criança (Sarmiento, 2016). Importa ainda mencionar que o número de pessoas do agregado familiar das diferentes famílias varia entre três e sete pessoas.

Relativamente às habilitações académicas das famílias, constata-se que a maioria possui formação ao nível do ensino secundário e superior. Segundo o estudo de Bulgarelli e Molina (2016), pais com maior nível de escolaridade demonstram ser mais conscientes do vínculo existente entre o investimento de tempo nos filhos e o seu desenvolvimento futuro. Além disso, são também mais minuciosos e atentos em relação à escolha dos substitutos dos cuidados parentais (i.e., instituições socioeducativas, amas, entre outros). Já Shaheen e Awan (2020), acrescentam ainda que, mães com maior nível de escolaridade, poderão orientar e preparar melhor os seus filhos para o futuro e proporcionar-lhes melhores condições de higiene, uma vez que têm conhecimentos mais aprofundados de saúde e nutrição básicas. Ademais, estas mães, cujo conhecimento da sociedade é mais atualizado, conseguem ajudar os filhos com mais facilidade, a compreender melhor conceitos aprendidos na escola, bem como lhes podem fornecer melhor aconselhamento profissional.

Já no que diz respeito à situação de empregabilidade, verifica-se que a maioria das famílias estão integradas no mercado de trabalho.

Com base nos dados apresentados em relação aos traços estruturantes das famílias das crianças e fazendo uma triangulação dos mesmos, é possível afirmar que as famílias são, de maneira geral, de classe média.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

3.1 Intenções para a ação

Partindo do pressuposto que a definição de intencionalidades que orientem a ação pedagógica é fundamental na prática de um/a educador/a de infância, importa neste tópico apresentar e justificar as intencionalidades que defini, enquanto estagiária, para o grupo de crianças da Sala 8, as suas famílias e a equipa educativa do contexto socioeducativo onde realizei a PPS II. Para isto, importa ter em conta a caracterização deste contexto socioeducativo, já explicitada no capítulo anterior, uma vez que a intervenção se baseou nas suas características e do grupo de crianças, bem como nas especificidades da equipa e das famílias. Neste sentido, tal como defendem Silva et al. (2016),

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

Desta forma, foi crucial, desde o início da minha intervenção pedagógica, estar disponível e atenta ao ambiente que me rodeava, bem como às pessoas que dele faziam parte, como forma de analisar o contexto e refletir sobre o mesmo, adequando a minha postura e intervenção. Para que isto fosse possível, tive em consideração a proposta de Silva et al. (2016), de que o/a educador/a de infância deve desenvolver ciclos sucessivos e interativos de observação, registo, documentação, planificação e avaliação.

Assim sendo, e tendo por base estes ciclos de observações, registos, documentações, planificações e avaliações, que me permitiram conhecer as características individuais de cada criança, os seus interesses e necessidades, bem como os seus contextos familiares e sociais, defini um conjunto de intenções que considerei fundamentais para a minha ação pedagógica e que se adequam às características das crianças da Sala 8, às suas famílias e à equipa educativa.

3.1.1 Intenções para com as crianças da Sala dos 2 Anos

Tendo em conta o início do presente capítulo, importa agora mencionar e justificar as intenções que defini para com as crianças, que se baseiam em (i) construir uma relação de vinculação segura e afetiva com cada criança, tendo por base o respeito, a confiança e a autonomia; (ii) reconhecer a criança como um ser único, valorizando as suas características, capacidades, interesses e necessidades, e respeitando a sua individualidade e ritmo de aprendizagem; (iii) observar e escutar ativamente a criança, reconhecendo-a como sujeito e agente ativo do seu processo educativo; (iv) auxiliar e promover a autonomia das crianças na gestão de conflitos, desenvolvendo estratégias de resolução dos mesmos e (v) incentivar a realização de brincadeiras de faz-de-conta em diversos espaços da sala e com diferentes materiais.

Sarmento e Carvalho (2017) afirmam que a família é o primeiro e principal contexto de socialização da criança, sendo que, em condições típicas, os pais são os primeiros parceiros interativos da criança e, conseqüentemente, as suas primeiras figuras de vinculação. No entanto, é importante compreender que, estas relações de vinculação se alargam aos mais variados contextos da vida da criança, nomeadamente ao escolar (Fuentes, 2023), onde os/as educadores/as assumem um papel de grande relevância. Assim, de acordo com Fuentes (2019), cabe a estes/as profissionais, o papel de valorizar a criança e os seus sentimentos e promover relações de confiança e afetividade positivas, uma vez que, como afirmam Silva et al. (2016), o desenvolvimento desta relação, “em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (p. 9). Tendo em conta o supramencionado, considere importante, enquanto estagiária, definir como primeira intenção para com o grupo de crianças, a **construção de uma relação de vinculação segura e afetiva com cada criança, tendo por base o respeito, a confiança e a autonomia.**

Para a concretização desta intenção, procurei então, validar sempre os sentimentos das crianças, principalmente aquando de momentos relacionados com a despedida das famílias durante o acolhimento ou em situações de conflitos entre pares, transmitindo às crianças a confiança e o conforto necessários para que estas se sentissem bem. É exemplo disto, a situação que será apresentada em seguida, em que uma das crianças, perante uma

situação de frustração e zanga, não consegue gerir as suas emoções, sendo necessária a intervenção do adulto.

Quando a estagiária se aproxima da criança, esta está deitada no chão, agarrada a uma almofada.

E.: Podemos falar um bocadinho, S.?

A criança não responde.

E.: Vou-me sentar aqui, quando quiseres falar comigo eu estou aqui.

S.: Elas... (a criança choraminga e por essa razão não é perceptível o que diz).

E.: Podemos falar os dois se quiseres. Eu sei que estás chateado e zangado com o que aconteceu, mas achas que quando estiveres pronto, podemos falar?

A criança acaba por se levantar, mantendo-se quase de costas para a estagiária.

E.: Queres sentar-te aqui?

S.: Não.

E.: Ok, não há problema. Então e queres explicar-me o que aconteceu?

(NC n.º 112, de 20.11.2024).

Sendo as crianças “detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia” (Silva et al., 2016. p. 9), considerei de grande relevância definir uma intenção que se centra na **observação e escuta da criança, reconhecendo-a como sujeito e agente ativo do seu processo educativo**. Tal como mencionado por Silva et al. (2016), as capacidades, experiências, saberes e competências de cada criança devem ser reconhecidas e valorizadas, de modo a que esta tenha oportunidade de desenvolver todas as suas potencialidades. Neste sentido, procurei continuamente, **observar e escutar** as crianças atentamente, de modo a planificar e adequar a minha intervenção com base naqueles que eram os seus interesses e necessidades. Também Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), destacam a importância da observação e da escuta, mencionado que é através de um processo contínuo de observação, que o/a educadora/a conhece cada criança, bem como o seu processo de aprendizagem, que difere de acordo com a experiência individual de cada uma, influenciada pela sua história de vida, família, cultura, entre outras. Os

mesmos autores referem também que, a escuta, à semelhança da observação, é um processo contínuo, em que a criança tem uma voz e colaboração ativa no seu processo de aprendizagem, através da expressão dos seus “interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 49).

Assim sendo, procurei durante o período da PPS II, realizar este processo contínuo, e planificar as minhas intervenções com base no mesmo, e tal como acontece já na metodologia de trabalho utilizada na OS, em que de acordo com a escuta ativa se planifica as atividades da semana seguinte. Tome-se como exemplo, uma situação em que uma das crianças do grupo, na sequência da pesquisa realizada no âmbito de um trabalho de projeto sobre castelos, afirmou querer ser cavaleiro. Assim, perante o entusiasmo de algumas crianças em querer partilhar o que queriam ser quando fossem grandes, estas foram convidadas a realizar uma atividade em que tinham de representar graficamente (através de desenho e recorte e colagem) o que queriam ser no futuro.

A par disto, procurei também **reconhecer a criança como um ser único, valorizando as suas características, capacidades, interesses e necessidades, e respeitando a sua individualidade e ritmo de aprendizagem**, uma vez que este é um dos princípios a ter em consideração para o desenvolvimento de uma prática de qualidade e eticamente situada, tal como reforçam Moita et al. (2011), na *Carta de Princípios dos Associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. Corroborando esta ideia, Silva et al. (2016), afirmam que

Todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança (p. 10).

Como forma de retratar a concretização da intenção mencionada, apresento o seguinte exemplo:

Durante o período de brincadeira da tarde, a estagiária propõe ao J. que faça o desafio “o que queres ser quando fores grande?”, realizado pela maior parte do grupo ao longo da semana anterior. Para isso, a estagiária disponibiliza ao J. uma folha branca e marcadores.

E.: J. o que é que tu queres quando cresceres? Queres ser polícia?

A criança acena que não com a cabeça.

E.: E bombeiro?

A criança volta a acenar negativamente. (...)

E.: Queres ser médico, J.?

J.: Sim!

E.: Ah, boa J.! Tu queres ser médico? Queres tratar as pessoas que estão doentes?

J.: Sim!

E.: Muito bem, J. Os médicos são muito importantes! Então vamos desenhar-te aqui, quando fores médico? O que é que tu tens aqui? (aponta para a cabeça).

O menino aponta de novo. (...) a estagiária leva para a mesa onde a criança está sentada, o desenho, cola e uma caixa com várias divisórias, onde estão recortes das letras do abecedário.

E.: Olha J., vamos colar as letras da palavra médico aqui no teu desenho, pode ser? Olha aqui, a primeira letra da palavra médico é o M. Consegues encontrar o M?

O menino aponta para a divisória da caixa onde está a letra M. (NC n.º 67, de 29.10.2024).

Através do exemplo apresentado, é possível constatar que foi necessária uma comunicação diferente com esta criança tendo em conta as suas especificidades, bem como uma atenção mais individualizada aquando da realização da tarefa.

Perante as observações realizadas ao grupo de crianças e, tendo em conta a caracterização presente no capítulo anterior, é possível compreender que os conflitos eram algo recorrente no grupo de crianças que acompanhei ao longo da PPS II. No

entanto, importa, primeiramente, compreender que a existência de conflitos, não deve ser vista como algo negativo e prejudicial (DeVries & Zan, 1998), mas sim como algo enriquecedor para a criança, no sentido em que esta terá oportunidade para desenvolver a empatia e o altruísmo (Hohmann & Weikart, 2007). Também no sítio da *internet* dos Primeiros Anos (2022), é mencionado que, as crianças que não são sujeitas a oportunidades de gestão e resolução de conflitos, apresentam, geralmente, comportamentos desajustados e dificuldades em dialogar sobre os seus conflitos. Assim, é importante fornecer às crianças oportunidades para dialogarem sobre os seus conflitos, especificando e explicando o que os originou e quais os seus pontos de vista em relação aos mesmos. Neste processo, o/a educador/a deve assumir um papel de mediador/a, com a perspetiva de incentivar o diálogo entre as crianças envolvidas, tendo em vista o progresso das mesmas, no sentido de se tornarem cada vez mais autónomas na resolução dos seus conflitos (Brás & Reis, 2012).

Tendo em conta o mencionado, considere relevante definir uma intenção que dissesse respeito ao **auxílio e promoção da autonomia das crianças na gestão de conflitos, desenvolvendo estratégias de resolução dos mesmos**. Desta forma, procurei sempre que necessário, auxiliar as crianças na resolução dos seus conflitos, incentivando-as a dialogarem sobre as situações e a encontrarem soluções para as mesmas, tal como retrata a seguinte nota de campo:

A estagiária dirige-se de novo para junto da mesa dos desenhos, onde as duas crianças envolvidas no conflito se encontram a discutir.

ML.: Pintaste o meu cabelo com o marcador amarelo.

S.: Mas nem se nota.

Uma vez que as crianças não encontram uma forma de resolver a situação autonomamente, a estagiária intervém, perguntando a ambas as crianças o que aconteceu.

ML.: O S. pintou-me o cabelo.

S.: Não faz mal, nem se nota, o cabelo da ML. É amarelo.

E.: Ok, então S. tu pintaste o cabelo da ML. Certo?

S.: Mas nem se nota.

ML.: Mas eu não gosto disso.

E.: S. escuta, a ML. Não gostou do que lhe fizestes, consegues compreender?

Tu gostavas que ela te fizesse a mesma coisa?

S.: Não.

E.: Então, tal como tu não gostaria, a ML. também não gostou. Como é que acham que podemos resolver esta situação?

S.: Desculpa ML.

E.: ML. aceitas as desculpas do S.?

ML.: Sim.

(NC n.º 6, de 01.10.2024).

Por fim, e tendo em conta a temática da investigação desenvolvida em JI, que surge da observação atenta do contexto e dos interesses e necessidades das crianças, considerei relevante definir também como intenção o **incentivo à realização de brincadeiras de faz-de-conta em diversos espaços da sala e com diferentes materiais**.

De acordo com Kishimoto et al. (2017), as brincadeiras de faz-de-conta surgem na vida da criança quando esta começa a associar as suas ações a diferentes papéis. Neste seguimento, Silva et al. (2016), reforçam também que é durante as brincadeiras de faz-de-conta que a criança assume o papel de outras pessoas, animais ou até máquinas. Assim, ao longo deste processo, o/a educador/a de infância deve, por um lado, ampliar as propostas da criança criando novas situações de comunicação e envolvimento nas brincadeiras, e por outro deve dialogar com as mesmas sobre os materiais e o espaço de que necessitam para as suas brincadeiras, de forma a enriquecer as situações de jogo dramático (Silva et al., 2016).

Tendo em conta o supramencionado, e como forma de concretizar a intenção definida, procurei ao longo da PPS II, estar disponível para ouvir as crianças em relação aos materiais que necessitavam para as suas brincadeiras de faz-de-conta, como foi o exemplo da disponibilização de uma porta de pano na área do faz-de-conta, uma vez que esta foi umas das solicitações das crianças. Ademais, fui também observando e registando as interações das crianças e o tipo de brincadeiras que estabeleciam de acordo com os vários materiais que tinham disponíveis. Ao longo deste processo, foi também relevante

retirar materiais das áreas e acrescentar outros, como forma de compreender a influência dos mesmos no comportamento das crianças e nas suas brincadeiras, particularmente de que forma as crianças os utilizavam, tal como demonstra a seguinte nota de campo:

Ao iniciarem a brincadeira, as meninas não encontram os telemóveis e vão falar com a estagiária. Esta diz-lhes que guardou os telemóveis, mas que podem procurar noutras áreas da sala, objetos para fazer de conta que são telemóveis. A MCL. vai à área das construções, buscar blocos de madeira e regressa para a área do faz-de-conta (NC n.º 172, de 16.01.2025).

3.1.2 Intenções para com as famílias das crianças

De acordo com Silva et al. (2016), as relações entre o meio educativo e as famílias são fundamentais, tendo em conta que

Cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem (p. 9).

Mata e Pedro (2021), acrescentam também que, as organizações socioeducativas devem proporcionar à criança experiências de aprendizagem, bem-estar e uma boa integração social, sem esquecer que, para que isto seja possível, é necessário que profissionais e famílias tenham consciência da necessidade e importância de participarem e se envolverem nos processos educativos da criança (Lemos, 2015). Ademais, Bronfenbrenner (1979), afirma que, a qualidade das práticas de interação e a parceria entre os diferentes contextos educativos da criança, pode ser sinónimo de uma melhor integração social e de sucesso. Assim sendo, e partindo da linha de pensamento apresentada, considere-se que as interações definidas para com as famílias das crianças

teriam de ter como principal objetivo a construção de uma **relação de respeito e parceria**.

Neste sentido, e como forma de estabelecer uma relação com as famílias, defini como primeira intenção o estabelecimento de uma **comunicação aberta**, uma vez que tal como defendem Silva et al. (2016),

A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança. Esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família) (p. 28).

Além disso, Blue-Banning et al. (2004), defendem que, para o estabelecimento de uma parceria eficaz com as famílias, a comunicação é um dos aspetos fundamentais. Assim, esta deve ser frequente, aberta e honesta, devendo existir, contudo, sensibilidade relativamente às informações que se pretendem transmitir e partilhar com as famílias. Ademais, esta comunicação deve também ser bidirecional, ou seja, ambos os membros da parceria, no caso, famílias e profissionais de educação, devem ouvir as perspetivas uns dos outros, sem julgar, construindo assim uma relação de confiança (Blue-Banning et al., 2004).

Desta forma, para a concretização desta intenção, procurei, desde o início da minha intervenção em contexto, ser cordial e dar oportunidade às famílias para me conhecerem, bem como de serem informadas acerca dos objetivos da minha intervenção. Assim sendo, elaborei uma carta de apresentação (cf. Anexo C), que desde o primeiro dia, esteve exposta no exterior da sala de atividades, onde partilhei algumas informações pessoais, nomeadamente nome, idade, escola e curso que frequento, o contexto em que estava a realizar o meu estágio e a sua duração, e onde demonstrei a minha disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida ou questão que as famílias pudessem ter. Além disso, procurei também, a convite da educadora cooperante, estar presente em momentos de reuniões com as famílias, onde tive a oportunidade de me apresentar pessoalmente e estabelecer alguma comunicação individual com as mesmas. Ademais, ao longo de todo o processo da PPS II, estabeleci uma comunicação menos direta, mas sempre constante com as famílias, através da documentação pedagógica que fui construindo, das

projeções/reflexões semanais e de *emails* que a educadora enviava em meu nome, principalmente no que à investigação disse respeito.

A par desta comunicação aberta, defini como intenção a **promoção de relações de colaboração com as famílias**, aliadas também ao envolvimento das famílias nas vivências do grupo, tendo em conta que, tal como reforça Fuertes (2018), as parcerias saudáveis, são aquelas em que se promove e valoriza a participação ativa das famílias, dando-lhes “voz” através de oportunidades de escolha, decisão e execução. Relativamente à concretização desta intenção, considero que, apesar da solicitação da colaboração das famílias em algumas atividades que foram sendo desenvolvidas, principalmente no âmbito do trabalho de projeto – “Pirilampos” – estas foram maioritariamente pouco participativas, algo também sentido pela equipa educativa de um modo geral.

3.1.3 Intenções para com a equipa educativa

Na sequência do que me foi possível observar e vivenciar, ao longo do meu período de integração no contexto, relativamente à relação entre a educadora cooperante e a assistente operacional da Sala 8, é possível afirmar que esta é uma relação de confiança, em que a comunicação, cooperação, entreajuda e colaboração, são a base do seu trabalho. Tal como defendem Hohmann e Weikart (2007), o trabalho desenvolvido pelos adultos da equipa educativa deve centrar-se em relações cooperantes, na resolução construtiva de problemas e na iniciativa pessoal, tendo em conta que as interações serão um modelo para as crianças.

Neste sentido, e uma vez que passei a ser parte integrante desta equipa, estabeleci como princípio fundamental da minha ação, a **cooperação com a equipa nos diversos momentos da rotina diária**, assumindo uma postura de disponibilidade para o trabalho em equipa.

Para a concretização deste princípio, procurei mostrar-me disponível e ativa na rotina do grupo de crianças, através das mais diversas situações, nomeadamente na gestão e organização do grupo em tempo de brincadeira no exterior e no momento da refeição do almoço, em que, progressivamente, fui assumindo uma postura mais autónoma, ficando a partir de determinado período, encarregue de o fazer sozinha com as crianças.

Este momento implicava então, gerir um pequeno grupo de quatro crianças que acompanhava até ao refeitório e que encaminhava para a colocação das mesas.

Além disso, procurei também construir uma **relação de parceria com a equipa educativa**, procurando integrar-me, não só, nas dinâmicas da equipa de sala, como também nas metodologias de trabalho adotadas pelo contexto socioeducativo onde decorreu a PPS II. Neste sentido, e como forma de garantir a concretização desta intenção, procurei planear as propostas pedagógicas em conjunto com a educadora cooperante e colaborar com a mesma na execução das “Projeções/Reflexões Semanais”, documento de preenchimento obrigatório, onde a educadora planeava as atividades a serem desenvolvidas ao longo da semana, com base na escuta ativa das crianças. Além disso, houve sempre, posteriormente, uma partilha de informação sobre as atividades com a assistente operacional, bem como um envolvimento e participação ativa de todos os elementos da equipa de sala aquando da dinamização e posterior avaliação das propostas implementadas, complementada por uma **comunicação aberta**, que permitiu então desenvolver esta relação de parceria e colaboração desejada.

3.2 Processo de intervenção em jardim de infância

Como forma de complementar o presente tópico, referente à intervenção em JI, importa agora explicitar como decorreu este processo. Neste sentido, é primeiramente relevante mencionar que, como forma de organizar a minha intervenção, e garantir a qualidade da mesma, elaborei uma calendarização do meu trabalho que pode ser consultada no anexo D.

Assim, no decorrer das primeiras semanas em contexto, procurei realizar observações e registos intensivos, que me permitissem caracterizar o meio envolvente, o ambiente e a equipa educativa, a sala, as rotinas e o grupo de crianças, bem como as suas famílias. Para a elaboração destes registos, foram utilizadas as notas de campo e reflexões semanais, uma vez que, tal como defendem Bogdan e Biklen (1994), estes instrumentos possibilitam ao investigador, compreender melhor o contexto observado e caracterizá-lo de forma mais aprofundada. Nesta sequência, é também importante mencionar que, de modo a garantir uma caracterização o mais completa possível, foram também recolhidas e analisadas informações presentes no PE (2023-2026) e no PS (2024/2025).

Ademais, as primeiras semanas de integração foram também cruciais para me familiarizar com a rotina diária do grupo de crianças, assim como com os modelos pedagógicos adotados pela OS, principalmente o modelo *Reggio Emilia*, tendo em conta que nunca tinha tido oportunidade de trabalhar com este em experiências anteriores. A par disto, procurei também, durante este período, criar uma relação de confiança e segurança com as crianças, conhecendo-as individualmente e permitindo que elas me conhecessem. Para que isto tenha sido possível, procurei, nos primeiros momentos da minha intervenção, circular pelas áreas da sala de atividades, como forma de interagir e conhecer as crianças através de brincadeiras e jogos. Posteriormente, ainda durante a primeira semana de integração, a educadora cooperante desafiou-me a realizar uma tarefa de forma autónoma na área do faz-de-conta, tendo sido também esta uma oportunidade de criar uma relação de respeito e confiança com as crianças, dando-lhes a oportunidade, respeitando o seu tempo, de me conhecerem e participarem numa atividade dinamizada por mim.

Nesta sequência de acontecimentos, é também importante destacar que, desde cedo comecei a colaborar com a educadora cooperante na elaboração do documento “Projeção/Reflexões Semanais”. Este documento, de preenchimento semanal obrigatório, é adotado pela OS, como forma de planificar os desafios semanais de acordo com a escuta ativa dos interesses, curiosidades e necessidades das crianças, tratando-se também de um meio de informar as famílias acerca do que as crianças irão desenvolver em cada semana. Desta forma, de acordo com a escuta ativa, todas as semanas apresentei propostas de atividades a desenvolver com as crianças, fossem relacionadas com o trabalho de projeto desenvolvido com o grupo, fossem relacionadas com outros interesses, tal como aconteceu na terceira semana em contexto, em que na sequência da exploração sensorial de algumas frutas de outono, as crianças se demonstraram interessadas em pintar com o sumo da romã, tendo sido, por isso, convidadas a pintar utilizando vários pigmentos naturais. Esta, assim como outras atividades propostas ao longo da PPS II, podem ser consultadas no capítulo 3 do portefólio individual, presente no Anexo A.

Assim, o culminar de todas estas ações ao longo do meu período de integração, permitiram-me, por fim, conhecer com detalhe, as rotinas, as crianças, a equipa e o contexto, bem como as potencialidades e fragilidades dos mesmos. Isto possibilitou-me,

ainda durante o mês de novembro, identificar a temática da minha investigação: “Brincadeiras de faz-de-conta: influência dos materiais na interação entre crianças e na estruturação das suas brincadeiras” e os seus objetivos, e posteriormente, começar a realizar observações mais intensivas e a recolher dados através de vídeos e observações diretas das brincadeiras de faz-de-conta das crianças nas várias áreas que compõem a sala de atividades. Ademais, foi também durante o mês de novembro, que refleti e defini as intenções para a minha ação, tendo em conta as crianças, as suas famílias e a equipa educativa.

A par de tudo isto, é relevante mencionar que, ao longo dos meses de novembro, dezembro de 2024 e janeiro de 2025, foi também realizado um trabalho de projeto sobre a temática dos Pirlampos, que seguiu as quatro fases de trabalho apresentadas por Vasconcelos et al. (2011), sendo elas a identificação da problemática, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução, e a divulgação e avaliação. Assim, foram primeiramente, encontradas as perguntas/curiosidades que as crianças gostariam de ver respondidas e, mediante a escuta ativa das mesmas, foram planificadas algumas atividades de exploração, implementadas ao longo dos meses de novembro e dezembro, tal como se pode constatar no anexo D.

Ainda no âmbito das tarefas a realizar ao longo da PPS II, elaborei o portefólio de umas das crianças do grupo. Para isso, comecei por, ainda no mês de outubro, entregar o consentimento informado à família, para a elaboração deste instrumento de avaliação e, após a sua assinatura, falei com a criança e dei início a um processo de observação direta e recolha por meio de fotografias e vídeos das experiências mais significativas das aprendizagens e do desenvolvimento da criança escolhida. A par disto, conversei também com a educadora cooperante com o intuito de conhecer a estrutura do portefólio utilizada pela mesma, bem como os aspetos que deveria ter em consideração para a sua concretização. Assim, já no mês de novembro, após ter definido o *design* do portefólio e organizado a sua estrutura, apresentei-o à educadora cooperante como forma de obter *feedback* em relação ao trabalho desenvolvido até ao momento.

Por fim, o mês de janeiro, foi dedicado à conclusão do portefólio da criança à reflexão e avaliação da minha ação, realizada em conjunto com a educadora cooperante

e a professora supervisora, e ainda à averiguação da concretização das intenções para a ação, definidas no mês de novembro e mencionadas no início do presente capítulo.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | ' ' |

4.1 Identificação e fundamentação da problemática

Ao longo das primeiras semanas da PPS II, tive oportunidade de observar atentamente o grupo de crianças, conferindo os seus interesses, curiosidades e necessidades, bem como observar o contexto, nomeadamente a sala de atividades e os materiais que a compunham. Neste processo, fui refletindo sobre vários aspetos que poderiam ser abordados aquando da identificação da temática de investigação em contexto de jardim de infância.

Deste modo, a temática identificada diz respeito às **brincadeiras de faz-de-conta e ao modo como estas podem ser influenciadas pelos materiais disponibilizados às crianças**. Esta temática, foi levada a cabo, após ter constatado, através da observação, que as crianças do grupo que acompanhei, na sua generalidade, apresentavam um grande interesse em brincar ao faz-de-conta, tal como esperado nesta fase do seu desenvolvimento. No entanto, o que considerei mais curioso e que me fez avançar com uma investigação com esta temática, foi o facto de as crianças estabelecerem este tipo de brincadeiras nas diversas áreas pela qual se encontra dividida a sala de atividades, ao invés de brincarem apenas na área do faz-de-conta que, tal como o nome indica, se destina às brincadeiras de faz-de-conta. Ademais, foi também bastante interessante compreender que, maioritariamente, durante as observações iniciais, as brincadeiras e narrativas que as crianças estabeleciam e os papéis sociais que assumiam, eram influenciados pelos espaços e pelos materiais que os compunham. Desta forma, considerei, em conjunto com a professora supervisora e a equipa educativa, relevante investigar sobre as brincadeiras de faz-de-conta das crianças da Sala 8, e de que forma os materiais influenciam ou não as mesmas. Tendo isto em conta, a presente investigação foi intitulada de **“Brincadeiras de faz-de-conta: Influência dos materiais na interação entre crianças e na estruturação das suas brincadeiras”**.

4.2 Revisão da literatura sobre a problemática

Como forma de contextualizar os leitores e facilitar a compreensão da discussão e análise dos dados da investigação desenvolvida, apresentada mais adiantes, neste tópico será apresentado o referencial teórico sobre as brincadeiras de faz-de-conta.

4.2.1 Importância da infância centrada em brincar

De acordo com Antunes e Tomás (2021) e Silva e Sarmento (2017), o brincar é uma atividade inata da criança, ou seja, nasce com esta e é através da qual a criança tem oportunidade de explorar e experimentar o mundo que a rodeia. No entanto, importa salientar que, é com o passar do tempo e através da interação com o meio, e das várias experiências que a criança vivencia, que esta aprende, efetivamente, a brincar (Silva & Sarmento, 2017). Ou seja, nas palavras de Pires et al. (2024), a criança inicia a atividade de brincar através da exploração do próprio corpo e, depois, dos objetos, e só mais tarde, passa para a brincadeira simbólica e de faz-de-conta, que se complexifica para um brincar social com regras.

Neste processo de complexificação, o brincar pode também surgir, de acordo com Pires et al. (2024), de várias formas, nomeadamente através da interação com os objetos, de forma individual ou em grupo, “pode ser passivo, ativo, energético, silencioso, barulhento ou contemplativo, livre ou estruturado” (p. 320).

Apesar de ser considerado, por muitos adultos, uma mera atividade para passar o tempo (Silva & Sarmento, 2017) ou uma forma de entretenimento (Almeida, 2018), o brincar permite à criança adquirir competências e aprendizagens para a vida adulta (Antunes & Tomás, 2021). Assim sendo, e como forma de contrariar a ideia de que brincar é apenas um entretenimento, vários têm sido os autores que, ao longo dos anos, têm atribuído e sublinhado a importância de brincar para o desenvolvimento da criança.

Conforme afirmam Pires et al. (2024), Freud caracterizou o brincar como sendo catártico, ou seja, como sendo uma atividade que ajuda a criança a libertar sentimentos e/ou emoções reprimidas e desagradáveis, substituindo-as por outras mais positivas. Neste sentido, também Piaget, tal como mencionado por Pires et al. (2024), foi um defensor da importância do brincar, afirmando que esta é a atividade que, numa perspetiva cognitiva, mais ajuda no desenvolvimento mental da criança.

Neste seguimento, e debruçando-nos sobre uma linha de pensamento mais atual, Antunes e Tomás (2021) afirmam que o brincar é uma forma de expressão, através da qual a criança constrói a sua personalidade e desenvolve inúmeras competências, nomeadamente ao nível físico, motor, cognitivo, social, emocional e moral. Também Silva e Sarmento (2017) reforçam esta ideia, afirmando que o brincar é fundamental para

o desenvolvimento pessoal e social da criança, tendo em conta que, apesar de esta não brincar com intenção de aprender algo, é promovido um “saber-fazer” e um “saber-ser”, desenvolvendo na criança “aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida” (Silva & Sarmento, 2017, p. 42). Ou seja, de acordo com as mesmas autoras esta é uma atividade que potencia o desenvolvimento integral da criança, tendo em conta que, ao brincar, a criança está a estimular a inteligência e, conseqüentemente, a desenvolver a sua imaginação e criatividade, bem como a desenvolver a concentração e atenção para as situações do dia-a-dia (Silva & Sarmento, 2017). Como refere Ferland, (2006, citado por Silva & Sarmento, 2017)

Brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos. Brincar é também uma forma de a criança expressar os seus sentimentos. A brincadeira é, para a criança, a sua linguagem primária, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos (p. 41).

Como forma de reforçar e comprovar as ideias apresentadas, Almon e Miller (2011) analisaram alguns estudos sobre a temática do brincar na infância e concluíram que, as crianças que mais brincam em idades precoces, apresentam posteriormente, não só, melhores resultados a nível académico, como também melhores competências a nível social e emocional. Neste seguimento, é também importante mencionar que, conforme defendido por Almeida (2018), ao brincar, a criança torna-se participante e autora do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

4.2.2 Brincar ao faz-de-conta

De acordo com Hohmann e Weikart (2007), as crianças desenvolvem, com base nas suas capacidades, necessidades e interesses, brincadeiras com pessoas e objetos, sendo que, em idade de pré-escolar, estas se centram, sobretudo, em brincadeiras exploratórias, de construções, jogos e brincadeiras de faz-de-conta. Assim sendo, importa neste tópico, rever os contributos da literatura em relação às brincadeiras de faz-de-conta,

uma vez que se trata da temática central da investigação desenvolvida e apresentada no âmbito do presente relatório.

À semelhança do que acontece com a atividade de brincar, também o faz-de-conta é, de acordo com Sousa (2003), pouco considerado pelos autores, para quem este tipo de brincadeira representa uma simples atividade lúdica. Contudo, e tendo em conta que, para a criança, o faz-de-conta é visto como um jogo (Sousa, 2003), ao longo dos anos têm sido apresentadas algumas perspetivas em relação à temática, como forma de clarificar o conceito de brincadeira de faz-de-conta, que como veremos, se altera de autor para autor, bem como os seus contributos para o desenvolvimento da criança.

Importa, então, debruçar-nos, primeiramente, sob a perspetiva de Piaget (1971), para quem a brincadeira representa a forma natural da criança se apropriar do mundo sem se comprometer com a realidade, tendo em conta que a sua interação com os objetos não depende da natureza dos mesmos, mas sim da função que a mesma lhes atribui. A esta interação, Piaget (1971), denominou de *jogo simbólico*, clarificando que, a início, este se caracteriza por ser mais solitário, e, com o passar do tempo e conforme o desenvolvimento da criança, evolui para o estágio do *jogo socio-dramático*, onde a criança já é capaz de representar diferentes papéis, nomeadamente profissões, como professor/a ou cozinheiro/a, e papéis sociais de mãe/pai. Como clarificam Kishimoto et al. (2017), para Piaget (1971), o jogo simbólico, por si denominado, implica a representação de um objeto por outro, a atribuição de novos significados aos objetos, bem como a sugestão de temas para as brincadeiras.

Mais tarde, também Vygotsky (1984) contribui para a clarificação do conceito de brincar ao faz-de-conta, defendendo que esta é uma atividade de situação imaginária criada pela criança e que visa preencher as necessidades e interesses da mesma, conforme a sua idade. Ou seja, para o autor, a criança tem, ao longo do seu crescimento e desenvolvimento, a necessidade de satisfazer desejos que, muitas vezes, não podem ser satisfeitos de imediato e, por isso, a criança cria um mundo de ilusão, onde estes desejos podem ser realizados. Assim, à medida que a criança se vai desenvolvendo, ocorrem alterações nas suas brincadeiras, ou seja, numa fase inicial são predominantes as situações imaginárias e as regras estão ocultas, enquanto que, com o passar do tempo, as regras se tornam mais explícitas e a situação imaginária cada vez mais oculta.

Mais recentemente, outros autores têm dado as suas contribuições, como é o caso de Sousa (2003), segundo o qual o faz-de-conta surge, na primeira fase da vida da criança, como um jogo de imitação, tanto de ações como de pessoas que conhece, e que, só mais tarde, se transforma na imaginação fantástica, onde surgem as fadas e os super-heróis. Hohmann e Weikart (2007), parecem também defender esta ideia, mencionado que, nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças imitam as ações e a linguagem de outros, e utilizam os objetos, tal como defendido por Piaget (1971), com o intuito de as auxiliar na tarefa de fazer-de-conta, desempenhando assim, diferentes papéis.

Já Kishimoto et al. (2017) menciona que o brincar ao faz-de-conta se diferencia do ato de imitar algo ou alguém, tendo em conta que a imitação corresponde à fase em que a criança copia os/as adultos/as, as suas ações, atitudes e comportamentos, não estando, de facto, a assumir um papel, e por isso a fazer-de-conta. Posteriormente, a partir dos três anos, a criança começa, então, a associar as suas ações a diferentes papéis, como por exemplo, quando dá comida a um boneco, assumindo o papel social de mãe ou pai. Desta forma, de acordo com os autores, a criança percebe que tipo de mãe/pai quer assumir ser, se os seus, os de uma história ou os de outra pessoa. Kishimoto et al. (2017) afirmam que, com isto, a criança está a assumir um papel que ela viu e diferenciou na sociedade, chamando-se a isto fazer-de-conta, ao contrário do que acontece quando a criança está a imitar ações, como quando usa uma colher para dar comida a um boneco, não estando a assumir um papel.

Numa perspetiva de aprofundamento em relação à temática, também Silva (2024), apresenta as suas ideias, defendendo que a brincadeira de faz-de-conta começa por volta dos dois anos de idade, assumindo, com o passar do tempo e dependendo do contexto em que ocorre, diferentes funções. À semelhança da perspetiva de Vygotsky (1984), a mesma autora defende que, o faz-de-conta começa por auxiliar as crianças, no sentido de as ajudar a executar ações que não conseguem realizar no seu quotidiano, seja por incapacidade motora, falta de força física ou por imposições dos/as adulto/as. Ou seja, enquanto criança, esta é privada de realizar algumas atividades e tarefas que lhe despertam interesse e curiosidade, ou de assumir papéis que não são ainda realizáveis, e assim, a criança recorre ao faz-de-conta como meio para procurar satisfazer os seus desejos. Já num segundo momento, de acordo com Silva (2024), a criança procura superar

situações desagradáveis, nomeadamente de medo, dor ou tensão, e por isso, vivencia-as através das brincadeiras de faz-de-conta. Assim, a autora menciona que as brincadeiras de faz-de-conta são o reflexo dos valores da criança, bem como a forma como esta constrói a sua visão do mundo, sendo que é entre os quatro e os sete anos, que a criança procura que estas brincadeiras se aproximem o mais possível da realidade (Silva, 2024).

Por fim, e como forma de clarificar a informação apresentada e destacar aquelas que são as orientações curriculares para os/as educadores/as de infância, importa olhar para as ideias apresentadas por Silva et al. (2016). Para estes autores, o *jogo simbólico* é uma atividade que se inicia desde cedo na vida da criança, sendo que é através do seu corpo que esta “recria experiências da vida quotidiano, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Silva et al., 2016, p. 52). Já as brincadeiras de faz-de-conta ou *jogo dramático*, correspondem a uma forma de *jogo simbólico* em que “a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos” (Silva et al., 2016, p. 52). Desta forma, para Silva et al. (2016), o *jogo dramático* caracteriza-se por ser um jogo onde a criança pode brincar tanto sozinha como acompanhada, e onde, além de poder transformar objetos e ações simbolicamente, também é capaz de assumir papéis, negociar, resolver situações, criar ações e “cenários” e improvisar.

4.2.3 Influência do espaço nas brincadeiras de faz-de-conta

Tal como ressaltam Silva et al. (2016), o desenvolvimento das aprendizagens da criança é fortemente influenciado pelo tipo de equipamentos e materiais disponibilizados, e pela sua organização no espaço da sala de atividades. Assim sendo, Hohmann e Weikart (2007) defendem que esta seleção e organização dos recursos, deve ser pensada e planeada pelo/a educador/a tendo sempre em vista o apoio a diferentes tipos de atividades e brincadeiras do interesse e necessidade da criança, de forma a tornar a sala de atividades e outros espaços utilizados pela mesma, em ambientes ricos e estimulantes (Hohmann et al., 1995).

Neste sentido, Hohmann e Weikart (2007), defendem que o espaço da sala de atividades deve ser dividido por áreas do interesse das crianças, e que as mesmas devem

conter materiais diversos e de fácil acesso, permitindo assim, diferentes experiências e aprendizagens, ou seja, nas palavras de Oliveira-Formosinho (2013), permite “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (p. 83). A autora quer com isto dizer que:

A criança que vai para a área da casa está imersa na vida familiar, através da perspectiva de uma mãe de família, irmã ou dona de casa. E esta é uma imersão no cotidiano através da experiência de um papel social. É uma imersão na célula social básica – a família –, seus papéis e suas relações interpessoais específicas (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84).

Desta forma, e de acordo com a mesma autora, estes papéis sociais, as relações interpessoais e os estilos de interação, são vivenciados nas experiências que cada área específica da sala proporciona à criança, bem como nas saídas e entradas da criança nas diferentes áreas (Oliveira-Formosinho, 2013).

Assim, em relação à organização do espaço, importa salientar que, de acordo com Hohmann e Weikart (2007), esta é um auxílio para a criança, no sentido em que a ajudará a antecipar a atividade/brincadeira que quer desenvolver, onde e com que materiais. Corroborando esta ideia, Silva et al. (2016) defendem que, o conhecimento do espaço, das suas possibilidades e potencialidades é uma condição para o desenvolvimento da independência e autonomia da criança e do grupo, implicando assim que a criança conheça e compreenda a forma como o espaço está organizado e como pode ser utilizado, requerendo a participação da criança de forma ativa na sua organização e nas decisões sobre eventuais mudanças.

Tendo em conta o supramencionado, importa compreender quais as principais características e finalidades pedagógicas de algumas das áreas de uma sala de atividades e de que forma estas podem influenciar as brincadeiras de faz-de-conta de crianças em idade de pré-escolar. Começando então pela área mais evidente para o desenvolvimento deste tipo de brincadeiras – “área da casa”, área da casinha” ou “área do faz-de-conta” –, Hohmann e Weikart (2007), defendem que esta é uma das áreas onde as crianças passam mais tempo a brincar, tanto individualmente, como em brincadeiras que envolvam cooperação e interação entre pares. Conforme mencionam os mesmos autores, esta é uma

área que deve conter uma variedade de objetos familiares e de uso doméstico, como roupas, bonecas, pratos, entre outros, de forma a proporcionar oportunidades de exploração dos mesmos, bem como de imitar ações quotidianas e brincar representando diversos papéis sociais e acontecimentos (Hohmann & Weikart, 2007). No entanto, este tipo de brincadeira tem tendência a alargar-se às restantes áreas da sala quando, por exemplo, as crianças constroem adereços para o faz-de-conta na área das construções, ou quando “um restaurante de peixe pode aparecer na mesa da areia e da água, e qualquer espaço de chão não ocupado pode ser transformado num palco, clínica ou barbeiro” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 495).

Ademais, também a área da biblioteca, que se pressupõe ser um espaço confortável, onde as crianças podem relaxar, é também um espaço onde podem explorar e observar variados livros e entrar, assim, num mundo de fantasia através da observação e simulação da leitura com base na memória e nas pistas visuais contidas nas ilustrações dos mesmos (Hohmann & Weikart, 2007).

Assim sendo, é natural que, para o desenvolvimento de brincadeiras de faz-de-conta cada vez mais complexas e reais, a criança procure materiais de outras áreas, bem como outros espaços para brincar, uma vez que tal como defendem Hohmann e Weikart (2007), limitar as brincadeiras das crianças a uma só área ou parte da sala, pode ser frustrante para a criança, tornando-se, conseqüentemente, inapropriado.

4.2.4 Influência dos materiais nas brincadeiras de faz-de-conta

Tal como mencionado no tópico anterior, o tipo de materiais e recursos disponibilizados à criança, são um fator influenciador no seu desenvolvimento, sendo assim essencial que a seleção dos mesmos seja feita de forma ponderada e refletida, de modo a apoiar diferentes tipos de possibilidades e brincadeiras do interesse e necessidade da criança (Hohmann & Weikart, 2007). Assim, os mesmos autores, defendem que cada área da sala de atividades, deve ser composta por diversos materiais que apoiem as atividades lúdicas da criança, sendo que, e tendo em conta a temática da investigação apresentada no presente relatório, em particular a área do faz-de-conta, deve proporcionar a oportunidade de exploração de diversos materiais familiares, de imitar ações quotidianas e de brincar ao faz-de-conta. No entanto, e tal como destacado anteriormente,

as brincadeiras de faz-de-conta estabelecidas pelas crianças em idade de pré-escolar, não se restringem, apenas, à área do faz-de-conta, uma vez que também nas restantes áreas da sala, podem existir objetos e materiais que apoiem as crianças neste tipo de brincadeiras, tal como é possível constatar através do seguinte exemplo: “uma criança que necessita de ‘algum dinheiro’ para pôr na sua bolsa poderá decidir ir construir algumas notas e moedas na área da arte, ou ir para a área dos brinquedos juntar feijões, clips ou peças de puzzle para fazerem as vezes de dinheiro” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 495).

Corroborando as ideias dos autores supramencionados, também Zabalza (1998) apresenta a sua perspetiva em relação à temática, referindo que, um dos aspetos a ter em conta para uma educação de qualidade, é o ambiente onde a criança brinca e se desenvolve, que deve, de acordo com o autor, ser desafiante e capaz de oferecer múltiplas possibilidades de ação à criança. Desta forma, o ambiente deve ser composto por materiais diversos e versáteis, ou seja, “materiais de todos os tipos e condições comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades académicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos” (Zabalza, 1998, p. 53).

Neste seguimento, importa compreender que, de acordo com as características específicas e o seu modo de utilização, os objetos disponibilizados às crianças podem ser classificados de variadas formas, de acordo com diversos autores. Assim sendo, segundo o sítio da *internet* dos Primeiros Anos (2020), os materiais podem ser nomeclados de peças soltas, quando podem ser utilizados com diversos fins. Ou seja, Gull (2017) aprofunda a ideia, explicando que as brincadeiras que envolvem peças soltas implicam a exploração, experimentação e interação criativa, imaginativa e lúdica da criança, além que lhes permitirem ter liberdade na exploração e na combinação de materiais que querem utilizar de acordo com os temas e ideias que têm ao longo das brincadeiras que constroem individualmente ou em conjunto.

Já Borges e Figueira (2022), optam por denominar os objetos/materiais de estruturados e não estruturados. Para as autoras, os materiais estruturados correspondem ao que conhecemos como brinquedos, compostos à base de plástico e vendidos em massa, e cuja finalidade da sua utilidade é pré-concebida, limitando, de acordo com as autoras, a ação da criança ao longo das suas brincadeiras. Quanto aos materiais não estruturados, ou

seja, o equivalente às peças soltas mencionadas anteriormente, Borges e Figueira (2022), referem que estes apresentam variadas formas de exploração e, conseqüentemente, possibilitam a atribuição de novas funcionalidades aos mesmos objetos. Desta forma, estes são materiais que provocam desafios cognitivos, sociais e emocionais às crianças, promovendo assim um desenvolvimento holístico das suas potencialidades. Também Hohmann e Weikart (2007), corroboram estas ideias, e destacam que os materiais não estruturados possibilitam que a criança os interprete e, posteriormente, esquematize a sua ação de acordo com o que quer e o que pode fazer com os mesmos.

Apesar do destaque evidente das potencialidades dos materiais não estruturados, Borges e Figueira (2022), destacam que tanto os materiais não estruturados, como os estruturados, são relevantes no desenvolvimento e aprendizagem da criança, no sentido em que são facilitadores da compreensão do meio envolvente da criança. Neste sentido, é também importante destacar que o objeto é um elemento central no desenvolvimento do jogo simbólico da criança, uma vez que, tanto o utiliza com o seu verdadeiro significado, como também é capaz, através das suas capacidades abstratas, de lhe atribuir novos significados.

4.2.5 Resultados de investigação acerca das brincadeiras de faz-de-conta no jardim de infância

Como forma de confirmar ou refutar os dados recolhidos ao longo da investigação, considerou-se relevante apresentar, nesta fase, os resultados de algumas investigações realizadas em contexto de mestrados em educação pré-escolar, sobre a temática das brincadeiras de faz-de-conta, e que se relacionassem, de alguma forma, com os objetivos definidos para a investigação desenvolvida e apresentada no presente relatório.

Assim sendo, é pertinente começar por mencionar o estudo realizado por Fernandes (2012), cujo principal objetivo se centrou em compreender se existem ou não diferenças entre as crianças do sexo feminino e do sexo masculino, entre os quatro e os cinco anos, relativamente aos seus comportamentos e à escolha de papéis e atividades. O estudo contou, então, com a participação de 20 crianças, 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco.

Quanto às principais conclusões do estudo, a autora, Fernandes (2012), concluiu que existiam algumas diferenças entre rapazes e raparigas no que diz respeito às representações de papéis e personagens, bem como na escolha dos adereços. Contudo, são também apresentadas algumas semelhanças, nomeadamente em relação ao género de brincadeira, ao tipo de atividades representadas e à utilização dos objetos existentes nas áreas da sala de atividades do grupo de crianças participante no estudo.

Mais centrado no papel dos objetos, Gomes (2017) desenvolveu uma investigação que contou com a participação de 25 crianças, 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades entre os três e os seis anos. Com este estudo, a autora visou compreender qual o papel dos objetos no jogo simbólico levado a cabo por crianças em contexto de jardim de infância. A partir do mesmo concluiu que os objetos são indutores das brincadeiras e que assumem um papel central nas mesmas. Ademais, foi também possível perceber que a “área da casinha” foi onde ocorreriam mais interações entre as crianças e onde estas utilizavam um maior número de objetos. Por fim, Gomes (2017), concluiu que os comportamentos das crianças se relacionavam com as representações que estas já tinham acerca do mundo que as rodeia, e que quando estas utilizam objetos, complexificam os seus comportamentos de imitação.

Mais recentemente, Fontes (2020), realizou um estudo com o objetivo de compreender as características das brincadeiras de faz-de-conta e a forma como as crianças se envolvem nas mesmas, tendo em conta os materiais que utilizavam e a forma como os exploravam. Assim, a investigação contou com a participação de 25 crianças, 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, e três educadoras de infância.

Através da participação de educadoras de infância, Fontes (2020), conclui que estas profissionais além de conferirem variadas potencialidades às brincadeiras de faz-de-conta, também utilizaram várias estratégias para as promover, nomeadamente através da organização das suas salas de atividades por áreas, a criação de áreas temporárias e permanentes, a disponibilização de materiais estruturados e não estruturados e o recurso ao elogio e ao questionamento sobre as ações das crianças quando brincam ao faz-de-conta.

Diretamente relacionado com as brincadeiras de faz-de-conta das crianças participantes, Fontes (2020), pôde concluir que as meninas preferem brincar na “área do faz-de-conta”, enquanto os meninos têm preferência por áreas relacionadas com jogos. Além disso, a autora compreendeu também que as crianças brincam ao faz-de-conta, maioritariamente, em grupos, realizando diferentes ações quotidianas durante as suas interações e nas mais diversas áreas da sala de atividades e do espaço exterior. Contudo, Fontes (2020), destaca também que, apesar deste facto, as áreas da “casinha” e do “supermercado” continuam a ser as mais utilizadas para as brincadeiras de faz-de-conta.

No que diz respeito aos brinquedos utilizados, concluiu-se que as crianças utilizam nas suas brincadeiras, os mais diversos brinquedos e que lhes atribuem significados de acordo com a ocasião. Por fim, o estudo permitiu ainda compreender que, o género e o contexto familiar parecem influenciar as brincadeiras de faz-de-conta das crianças participantes no estudo (Fontes, 2020).

4.3 Roteiro metodológico e ético

Após a identificação e fundamentação da temática da investigação desenvolvida em contexto de jardim de infância – “Brincadeiras de faz-de-conta: influência dos materiais na interação entre crianças e na estruturação das suas brincadeiras” -, importa refletir sobre as decisões tomadas e o posicionamento adotado em relação ao contexto e aos intervenientes deste processo. Desta forma, para que esta seja uma investigação de qualidade, é de extrema importância que as questões éticas e metodológicas, nomeadamente os métodos, técnicas e instrumentos se encontrem claramente definidos.

4.3.1 Questões e objetivos da investigação

Tendo em conta o supramencionado, bem como a temática identificada e a revisão da literatura apresentada, definiram-se, para a concretização desta investigação, quatro questões de partida, sendo elas: (i) em que espaços da sala de atividades do contexto educativo as crianças desenvolvem brincadeiras de faz-de-conta e que materiais existem nesses espaços?; (ii) como é que as crianças de cinco anos exploram os materiais estruturados e não estruturados quando brincam ao faz-de-conta?; (iii) quais as características das interações sociais estabelecidas pelas crianças durante as brincadeiras

de faz-de-conta, que materiais são utilizados e como são utilizados? e (iv) em que medida os materiais disponibilizados influenciam as brincadeiras de faz-de-conta e as interações sociais estabelecidas pelas crianças?

Perante as questões apresentadas, definiram-se como principais objetivos para a investigação: (i) cartografar os espaços da sala de atividades do contexto educativo em que as crianças de cinco anos desenvolvem brincadeiras de faz-de-conta; (ii) mapear os materiais existentes nos espaços em que as crianças de cinco anos brincam ao faz-de-conta; (iii) caracterizar o modo como as crianças de cinco anos exploram os materiais estruturados e não estruturados quando brincam ao faz-de-conta; (iv) descrever as características das interações sociais estabelecidas entre as crianças durante as brincadeiras de faz-de-conta; e (v) identificar a influência dos materiais disponibilizados nas diversas áreas da sala de atividades nas brincadeiras de faz-de-conta e nas interações sociais estabelecidas entre as crianças.

4.3.2 Natureza e âmbito do estudo

Tendo em conta o supramencionado nos tópicos anteriores, em relação à investigação desenvolvida, é possível afirmar que a mesma é de natureza **qualitativa** e é conduzida e orientada sob a perspetiva metodológica de um **estudo descritivo**. A escolha de uma metodologia qualitativa prendeu-se com a necessidade sentida de compreender e interpretar a realidade observada no contexto onde decorreu a PPS II. Ademais, tal como refere Bento (2012), os dados qualitativos recolhidos através da observação dos contextos naturais e das perceções dos sujeitos que deles fazem parte, são “ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), o que permite a compreensão e a descoberta de novos significados. Já em relação à modalidade da investigação, e tendo em conta os objetivos da mesma, optou-se por um **estudo descritivo**, uma vez que, de acordo com Lambert e Lambert (2012), este deve ser escolhido quando se pretende efetuar uma análise e descrição direta de um fenómeno, procurando perceber as experiências individuais dos participantes no contexto único onde se inserem, e responder aos componentes que os envolvem, nomeadamente quem, o quê, onde e como, sob a perspetiva subjetiva do investigador (Lincoln et al., 2017). Este tipo de estudo não se

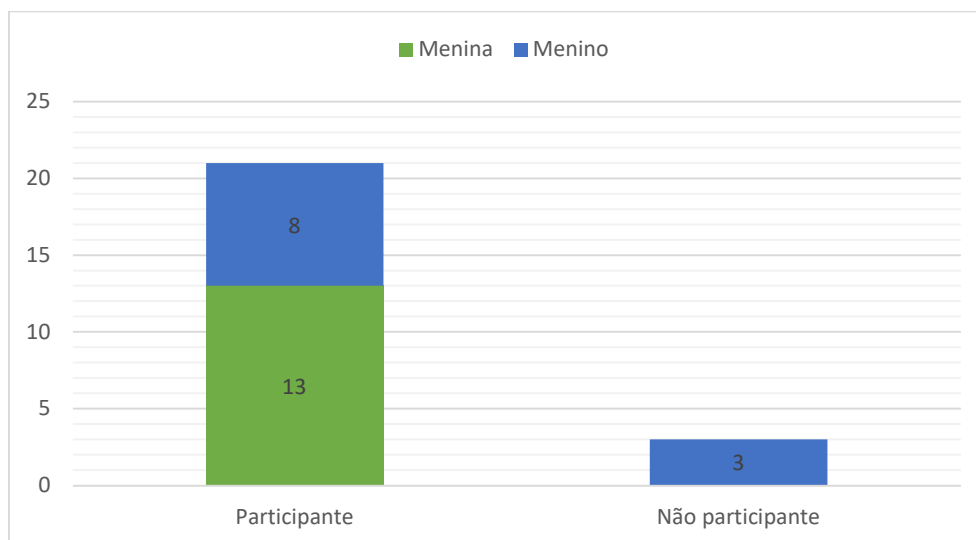
foca, no entanto, nos “porquês”, ou seja, não procura explicar ou fundamentar um estudo ou os seus resultados (Ayton, 2023), diferenciando-se assim de outras metodologias qualitativas.

4.3.3 Participantes no estudo

Tendo em conta os objetivos da presente investigação, os participantes restringiram-se às crianças do grupo que acompanhei ao longo da PPS II. Não tendo existido exclusão de nenhuma das crianças do grupo, apenas não fizeram parte da investigação, as crianças que, durante o período de observações, ou seja, entre os meses de outubro de 2024 e janeiro de 2025, não participaram em nenhuma brincadeira de faz-de-conta. Na figura que se segue é possível encontrar informações referentes aos participantes do estudo.

Figura 1

Participantes em brincadeiras de faz-de-conta por sexo



Nota. Elaboração própria.

Desta forma, tal como representado na Figura 1, das 24 crianças que compunham o grupo, e cujas características se encontram descritas no capítulo 2 do presente relatório, 21 participaram no estudo, sendo que destas, 13 eram do sexo feminino e oito do sexo masculino, todos/as com cinco anos.

4.3.4 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Para a concretização da presente investigação, optou-se por utilizar a observação participante como **técnica e instrumento de recolha de dados**, uma vez que permite uma recolha e análise dos dados de interesse (Ayton, 2023), sendo, no caso, a obtenção de informação acerca dos comportamentos específicos das crianças da Sala 8, no contexto socioeducativo onde se realizou a PPS II. Assim, esta observação foi então materializada em **instrumentos**, como grelhas de registos de observação (cf. Anexo E), construídas através de notas de campo diárias (cf. Anexo A), de fotografias e vídeos, os quais contribuíram para retratar e sustentar o trabalho realizado no âmbito da investigação (Lambert & Lambert, 2012).

A **observação participante**, de acordo com Rodríguez et al. (1999) citado por Meirinhos e Osório (2010), é “um método interativo de recolha de informação que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar” (p. 60). Aprofundando esta ideia, Flick (2004) defende que o/a investigador pode observar, fazendo apenas parte do contexto, ou observar o efeito da sua intervenção ou influência no mesmo. No caso da investigação desenvolvida e aqui apresentada, a observação participante, efetuada ao longo de três meses, e da qual resultou um total de 42 registos de observação, possibilitou-me retirar e acrescentar materiais às áreas onde as crianças brincavam ao faz-de-conta, e observar, posteriormente, quais os resultados da influência daqueles materiais na interação entre pares e na estruturação das suas brincadeiras.

No que concerne à **análise de dados**, e atentando à natureza qualitativa da investigação, recorreu-se à **análise de conteúdo**, esboçada na grelha de registo de observações, presente no Anexo E. De acordo com Freitas et al. (1997), a análise de conteúdo diz respeito a um conjunto de instrumentos metodológicos, que se encontram em constante melhoria, e que auxiliam na análise de diferentes fontes de conteúdo, sejam elas verbais e/ou não-verbais. Neste seguimento, Bardin (1977) afirma que esta é organizada em etapas que culminam em três fases. Na primeira – *pré-análise* – realiza-se a leitura da informação obtida do material utilizado para recolha de dados. Já na segunda fase – *exploração do material* – procede-se à categorização dos dados obtidos na fase anterior, organizando a informação em temas, categorias e subcategorias, de modo a

facilitar a orientação da ação interventiva. Em relação à terceira e última fase – *tratamento dos resultados, inferências e interpretação* -, é o momento de reorganizar e interpretar os resultados à luz do objetivo final, que seria, no caso, compreender de que forma os espaços e os materiais podem influenciar a interação entre as crianças e a estruturação das suas brincadeiras de faz-de-conta.

Tendo já apresentado o roteiro metodológico da investigação, importa, tal como mencionado anteriormente, referir que a **dimensão ética**, sendo algo inerente à profissão de educador/a de infância, é imprescindível ao exercício da profissão. Neste sentido, e tendo por base os princípios éticos enunciados na *Carta de Princípios dos Associados da APEI* (Moita et al., 2011) e na obra *Há muitos mundos no mundo* (Tomás, 2011), foi elaborado o roteiro ético presente no Anexo F. Sublinha-se que se procurou garantir o anonimato de todos os participantes e obter os seus consentimentos informados.

4.4 Apresentação e discussão dos dados

Tendo em conta as decisões metodológicas tomadas para a presente investigação, apresentadas no tópico 4.3 do presente capítulo, importa agora apresentar os dados recolhidos através dos registos de observação (RO) e da posterior análise de conteúdo realizada e refletida na árvore categorial, presente no Anexo G, bem como discutir os resultados à luz da literatura.

A partir da análise dos registos de observação, surgiram quatro temas principais, espelhados na Tabela 1, nomeadamente o **Local das Brincadeiras**, correspondente às áreas da sala de atividades onde as crianças da Sala 8 desenvolveram brincadeiras de faz-de-conta, os **Materiais utilizados pelas crianças nas brincadeiras de faz-de-conta**, os **Papéis desempenhados pelas crianças nas brincadeiras de faz-de-conta**, e por fim, as **Dinâmicas nas brincadeiras de faz-de-conta**.

Tabela 1*Árvore Categorial referente à análise dos dados das observações*

Tema	Categoria	Frequência
Local das Brincadeiras	<i>Espaços da sala de exploração simbólica e expressiva</i>	27
	<i>Espaços da sala de exploração cognitiva</i>	15
Materiais Utilizados pelas Crianças nas Brincadeiras de Faz-de-Conta	<i>Modo de utilização</i>	40
	<i>Materiais estruturados</i>	34
	<i>Materiais não estruturados</i>	23
Papéis Desempenhados pelas Crianças nas Brincadeiras de Faz-de-Conta	<i>Sociais</i>	25
	<i>Profissionais</i>	12
	<i>Fantasiados</i>	3
Dinâmicas nas Brincadeiras de Faz-de-Conta	<i>Interações</i>	38
	<i>Negociação</i>	26
	<i>Movimentações</i>	15
	<i>Uso do imaginário</i>	7

Nota. Elaboração própria.

4.4.1 Influência dos materiais na interação entre crianças e na estruturação das suas brincadeiras

Em seguida, serão apresentados os resultados obtidos da análise dos registos de observação, provenientes das notas de campo realizadas ao longo da intervenção com contexto de JI, mais especificamente as referentes a momentos relacionados com a temática da investigação – *Brincadeiras de faz-de-conta: influência dos materiais na interação entre crianças e na estruturação das suas brincadeiras*. Resumidos os temas principais emergente, bem como as respetivas categorias, estes serão, em seguida, organizados na seguinte forma: os temas serão mencionados a negrito e as categorias e subcategorias em itálico na primeira vez que foram referenciadas, sendo, adiante, escritas em letra normal. O número de cada registo codificado nas subcategorias, estará entre parênteses, assim como a identificação dos excertos ilustrativos de cada registo de observação, contendo, por ordem, a seguinte nomenclatura: Iniciais de “Registo de Observação, o número do mesmo e a data de ocorrência da brincadeira de faz-de-conta – (e.g.: RO n.º 1, de 02.10.2024). É, ainda, de mencionar que a tabela dos registos de observação, provenientes das notas de campo recolhidas ao longo da intervenção, se encontra no Anexo E.

4.4.1.1 Espaços da sala de atividades do contexto educativo onde as crianças desenvolvem brincadeiras de faz-de-conta

Relativamente ao Local das Brincadeiras onde as crianças estabeleceram brincadeiras de faz-de-conta, reconheceram-se, através das observações realizadas em contexto, e da posterior análise das mesmas, dois tipos de espaços: *espaços da sala de exploração cognitiva* e *espaços da sala de exploração simbólica e expressiva*, como se descreve na tabela seguinte.

Tabela 2

Local das brincadeiras

Categoria	Subcategoria	Frequência
Espaços da sala de exploração cognitiva	Área da biblioteca	9
	Área dos jogos de mesa	6
Espaços da sala de exploração simbólica e expressiva	Área do faz-de-conta	23
	Área da expressão plástica	2
	Área da mesa de luz	1
	Retroprojektor	1

Nota. Elaboração própria.

Tal como é possível verificar através da Tabela 2, é representativo dos espaços da sala de exploração cognitiva, a *área da biblioteca* (n=9) (“A MR., o F., a MCL. e o J. brincam na área da biblioteca” (RO n.º 2, de 16.10.2024)) e a *área dos jogos de mesa* (n=6) (“A LL. e a K. encontram-se a brincar com algumas peças de lego de grandes dimensões, na área dos jogos de mesa” (RO n.º 21, de 11.12.2024)).

Quanto aos espaços da sala de exploração simbólica e expressiva, identificaram-se a *área do faz-de-conta* (n=23) (“O S., a CÇ. e o C. encontram-se a brincar na área do faz-de-conta da sala” (RO n.º 9, de 25.11.2024)), a *área da expressão plástica* (n=2) (“A LL. e a CÇ. encontram-se a concluir os seus desenhos, na área da expressão plástica” (RO n.º 22, de 11.12.2024)), a *área da mesa de luz* (n=1) (“Após terminarem de apresentar o seu teatro, na mesa de luz” (RO n.º 25, de 17.12.2024)) e o *retroprojektor* (n=1) (“A MR. e a ML. brincam aos restaurantes, junto ao retroprojektor” (RO n.º 19, de 10.12.2024)).

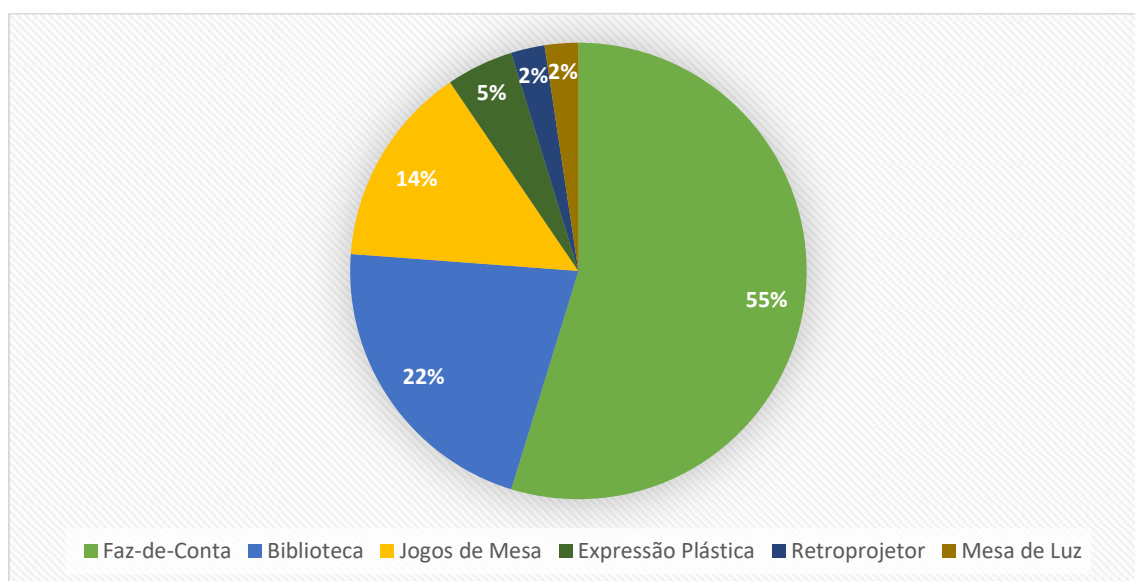
Através dos dados espelhados na Tabela 2, verifica-se que o espaço predileto das crianças para o desenvolvimento de brincadeiras de natureza simbólica é a área destinada

a este tipo de brincadeiras – Área do Faz-de-Conta –, tendo em conta que, tal como defendido por Vygotsky (2007), este é um espaço de exploração simbólica e expressiva.

Considerando o anteriormente descrito, a figura abaixo representa a frequência com que as brincadeiras de faz-de-conta ocorreram nos diversos espaços da sala de atividades.

Figura 2

Ocorrências de brincadeiras de faz-de-conta nos diversos espaços da sala de atividades



Nota. Elaboração própria.

Como é possível observar na Figura 2, 55% das brincadeiras de faz-de-conta, foram registadas na área com a mesma designação. No entanto, é relevante destacar que as crianças da Sala 8, não só demonstraram também desenvolver brincadeiras deste tipo nos mais diversos espaços da sala de atividades, como tiveram preferência por espaços de exploração cognitiva, nomeadamente pelas áreas da biblioteca (22%) e dos jogos de mesa (14%).

Esta característica pode ser corroborada pela perspetiva de Hohmann e Weikart (2007), os quais reconhecem a área do faz-de-conta, como uma das mais frequentadas pelas crianças em idade de pré-escolar, e onde desenvolvem a maioria das suas brincadeiras. Contudo, a partir da necessidade das crianças de complexificarem as suas brincadeiras, tornando-as cada vez mais próximas da sua realidade, tendem a alargar as

mesmas aos restantes espaços da sala (Hohmann & Weikart, 2007), justificando-se assim, os resultados obtidos.

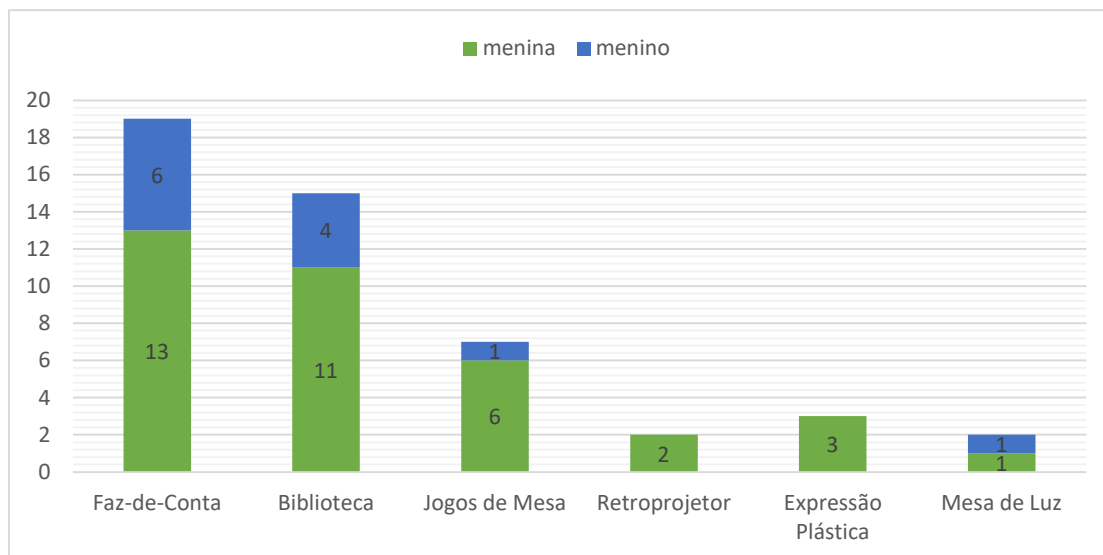
O facto de as crianças preferirem, seguidamente à área do faz-de-conta, brincar nas áreas da biblioteca e dos jogos de mesa, pode ser, à partida, contraditório, tendo em conta que se tratam de espaços de exploração cognitiva. Porém, segundo Hohmann e Weikart (2007), as crianças desenvolvem brincadeiras, tendo em conta as suas capacidades, interesses e necessidades, sendo que, em idade pré-escolar, estas tendem a incidir em brincadeiras do tipo exploratório, de faz-de-conta e de jogos. Neste sentido, as áreas da biblioteca e dos jogos de mesa, correspondiam a estes interesses e necessidades das crianças da Sala 8, principalmente, e como será explorado mais aprofundadamente no tópico 4.4.1.2, por influência dos materiais que as constituíam.

Hohmann e Weikart (2007) percecionam a área da biblioteca como sendo um espaço confortável e de exploração, que potencia a origem de brincadeiras, no entanto, ao longo das observações realizadas foi possível verificar que, o facto de os materiais que compunham o espaço serem os mesmos utilizados pela equipa de sala em vários momentos da rotina diária do grupo, influenciava a criação de brincadeiras representativas desta realidade. Da mesma forma, a área dos jogos de mesa possuía materiais de outra natureza, que permitiam o desenvolvimento do jogo simbólico, uma vez que, tal como defende Piaget (1971), as crianças lhes atribuíam novos significados, possibilitando, por sua vez, a experiência de outros papéis que os restantes espaços da sala não potenciavam.

Neste seguimento, importa também conhecer os dados relativos ao número de crianças envolvidas nas observações mediante os espaços/áreas onde se desenvolveram brincadeiras de faz-de-conta, tal como retratado na figura seguinte.

Figura 3

Frequência da participação por sexo em brincadeiras de faz-de-conta nos diversos espaços da sala de atividades



Nota. Elaboração própria.

Assim sendo, tal como demonstra a Figura 3, na área do faz-de-conta foram observadas 19 crianças, sendo 13 do sexo feminino, ou seja, a totalidade das meninas participantes na investigação, e seis do sexo masculino. Relativamente a brincadeiras de faz-de-conta desenvolvidas na área da biblioteca, observaram-se 15 crianças (11 do sexo feminino e quatro do sexo masculino), quanto à área dos jogos de mesa participaram um total de sete crianças (seis do sexo feminino e uma do sexo masculino) e em relação à área da mesa de luz, observou-se a participação de duas crianças, uma do sexo feminino e outra do sexo masculino. Já em relação à área da expressão plástica, participaram em brincadeiras de faz-de-conta três crianças e no retroprojektor, duas, sendo que em ambos os espaços, as crianças participantes eram do sexo feminino.

4.4.1.2 Materiais existentes nos espaços da sala de atividades e forma como as crianças os exploram quando brincam ao faz-de-conta

No que concerne aos materiais utilizados pelas crianças da Sala 8 nas brincadeiras de faz-de-conta, a análise de conteúdo permitiu identificar, como demonstra a tabela

seguinte, os de tipo *estruturado* e os de tipo *não estruturado*, bem como o seu *modo de utilização*.

Tabela 3

Materiais utilizados pelas crianças nas brincadeiras de faz-de-conta

Categoria	Subcategoria	Frequência
Materiais estruturados	Brinquedos industrializados	19
	Vestuário	16
	Mobílias	15
	Objetos de uso culinário	11
	Materiais tecnológicos	10
	Materiais pedagógicos	9
	Material de higiene pessoal	1
Materiais não estruturados	Pauzinhos de madeira	8
	Materiais reciclados	8
	Blocos de madeira	4
	Peças de construção	3
	Papel	3
	Pedras	1
Modo de utilização	Materiais naturais	1
	Atribuição de um significado diferente ao objeto	27
	Atribuição do verdadeiro significado do objeto	26

Nota. Elaboração própria.

Quanto aos materiais estruturados, presentes na Tabela 3, foi possível verificar a utilização de *brinquedos industrializados* (n=19) (“vai buscar um bebé” (RO n.º 34, de 17.01.2025)), *vestuário* (n=16) (“As meninas vestem, como habitualmente, os vestidos” (RO n.º 3, de 21.10.2024)), *mobílias* (n=15) (“A MCL. senta-se no sofá”) (RO n.º 10, de 25.11.2024)), *objetos de uso culinário* (n=11) (“O FR. Brinca com a batedeira de brincar” (RO n.º 17, de 06.12.2024)), *materiais tecnológicos* (n=10) (“fazer de conta que está a falar ao telefone” (RO n.º 4, de 05.11.2024)), *materiais pedagógicos* (n=9) (“(...) colocam cartões com palavras” (RO n.º 6, de 15.11.2024)), e *material de higiene pessoal* (n=1) (“o S. vai buscar uma escova e finge que dá banho à C.” (RO n.º 30, de 14.01.2025)).

Relativamente aos materiais não estruturados, foram identificados *pauzinhos de madeira* (n=8) (“com recurso a um cesto cheio de paus de madeira coloridos” (RO n.º 7,

de 20.11.2024)), os *materiais reciclados* (n=8) (“o S. transfere várias tampas de garrafas para a panela” (RO n.º 17, de 06.12.2024)), *blocos de madeira* (n=4) (“após perceberem que os telemóveis foram arrumados, a MT. e a C. vão à área das construções, buscar quatro blocos de madeira” (RO n.º 38, de 21.01.2025)), *peças de construção* (n=3) (“A menina agarra numa peça de lego amarela” (RO n.º 5, de 06.11.2024)), *papel* (n=3) (“S.: Eu estou só a fazer uma chave [em papel]” (RO n.º 13, de 27.11.2024)), *pedras* (n=1) (“colocam-nos dentro de uma panela, juntamente com algumas pedras, que foram buscar à área da mesa de luz” (RO n.º 34, de 17.01.2025)) e *materiais naturais* (n=1) (“Assim, com recurso a diferentes materiais, nomeadamente (...) conchas” (RO n.º 19, de 10.12.2024)).

Já no que diz respeito ao modo de utilização dos materiais, foi possível averiguar que houve a *atribuição de um significado diferente aos objetos* (n=27) (“Fazendo de conta que os paus de madeira são escovas e tesouras” (RO n.º 7, de 20.11.2024)) e uma *atribuição do verdadeiro significado dos objetos* (n=26) (“a CÇ. vai tapar o S. com uma manta” (RO n.º 9, de 25.11.2024)).

De acordo com Hohmann e Weikart (2007), os espaços da sala de atividades devem ser compostos por materiais diversos que apoiem as atividades e brincadeiras das crianças. Nesta perspetiva, e tal como é possível verificar através na Tabela 3, vários são os materiais utilizados pelas crianças da Sala 8 para o desenvolvimento das brincadeiras de faz-de-conta. Debruçando-nos primeiramente sobre os materiais estruturados, isto é, com finalidade pré-concebida (Borges & Figueira, 2022) é possível constatar que a maioria destes, nomeadamente o vestuário, os objetos de uso culinário, a mobília, os materiais tecnológicos e os brinquedos industrializados, se encontravam disponíveis, e consequentemente, eram utilizados na área do faz-de-conta, o que se justifica tendo em conta os pressupostos do modelo *HighScope* que regem a organização dos espaços da sala. De acordo com Hohmann e Weikart (2007), esta área deve ser composta por uma grande variedade de objetos familiares e de uso doméstico, como forma de apoiar as brincadeiras com base em ações quotidianas e em papéis sociais e acontecimentos da realidade da criança.

Além disto, este tipo de materiais demonstram ter uma forte influência na temática das brincadeiras das crianças, uma vez que, como existe uma grande quantidade de

materiais de uso doméstico na área do faz-de-conta, as crianças estabeleceram sempre narrativas relacionadas com tarefas domésticas e papéis sociais relacionados com a família. Neste sentido, como também defendido por Borges e Figueira (2022), os materiais estruturados constituíram uma limitação nas ações e no tipo de brincadeira desenvolvido pelas crianças. Ao mesmo tempo, estes materiais são também facilitadores da compreensão do meio envolvente da criança (Borges & Figueira, 2022), da imitação de papéis e acontecimentos reais (Hohmann & Weikart, 2007), bem como da satisfação das necessidades, interesses e desejos da criança (Vygotsky, 1984).

Da mesma forma, é possível constatar também que, apesar de os materiais pedagógicos se encontrarem mais distribuídos pelas áreas da biblioteca e da expressão plástica, demonstraram ter influência também no tipo de brincadeiras realizadas pelas crianças da Sala 8, as quais incidiam, principalmente, na reprodução de papéis e momentos vivenciados no espaço educativo em que se encontravam inseridas.

Já no que diz respeito aos materiais não estruturados, ou seja, a materiais que, segundo Borges e Figueira (2022), apresentam variadas formas de exploração e possibilidade de atribuição de diferentes significados, são de salientar a utilização dos pauzinhos de madeira, dos materiais reciclados e dos blocos de madeira pelas crianças da Sala 8, nas suas brincadeiras de faz-de-conta.

Como defendem Borges e Figueira (2022), o objeto é um elemento central no desenvolvimento do jogo simbólico da criança, uma vez que, tanto o utiliza com o seu verdadeiro significado, como também é capaz, através das suas capacidades abstratas, de lhe atribuir novos significados. Como exemplo disto, podemos referir-nos aos pauzinhos de madeira, os quais estavam disponíveis na área dos jogos de mesa e que, primeiramente, começaram por ser utilizados, sobretudo, para brincadeiras relacionadas com o papel social de cabeleireiro/a, atribuindo a este material o significado de tesouras e escovas. Posteriormente, aquando da sua introdução na área do faz-de-conta, as crianças passaram a utilizar este material como colheres. Assim sendo, é possível afirmar que, mediante a área em que os objetos estavam inseridos, as crianças atribuía-lhes significados que se relacionassem com o tipo de brincadeira estabelecida em cada área, ou seja, estando na área do faz-de-conta, que remete, como mencionado anteriormente, para brincadeiras mais relacionadas com o mundo doméstico e familiar, as crianças sentiam a necessidade

de atribuir a este material uma função doméstica, suportando assim a continuação e enriquecimento da brincadeira (Hohmann & Weikart, 2007). Neste seguimento, também os materiais reciclados, que se centravam sobretudo em caricas e tampas de garrafa, e os blocos de madeira, eram utilizados como comida e telemóveis, respetivamente.

Quanto ao modo de utilização dos materiais estruturados, será pertinente destacar que estes, pressupondo-se terem uma função própria, eram principalmente utilizados de acordo com o seu verdadeiro significado. Contudo, foi possível observar a atribuição de um significado diferente a alguns objetos, apesar de este se assemelhar à verdadeira função dos mesmos, tais como o uso de cadeiras como um sofá, uma forma de bolo como uma taça e um fantoche de uma vaca como um bebé/boneco.

4.4.1.3 Papéis desempenhados pelas crianças durante as brincadeiras de faz-de-conta

Relativamente aos papéis desempenhados pelas crianças da Sala 8 aquando das suas brincadeiras de faz-de-conta, foi possível averiguar a representação de papéis *profissionais*, *sociais* e *fantasiados*, tal como verificado na tabela que se segue.

Tabela 4

Papéis desempenhados pelas crianças nas brincadeiras de faz-de-conta

Categoria	Subcategoria	Frequência
Profissionais	Maquilhador/a	5
	Profissional de educação	4
	Cabeleireiro/a	3
	Trabalhador/a de restauração	1
Sociais	Mãe	15
	Pai	7
	Filho/a	7
	Bebé	7
	Cliente	5
	Irmão/ã	4
	Grávida	1
	Aluno/a	1
	Companheiros/as	5
	Fantasiados	Realeza
Cavaleiro/a		1
Boneco/a		1
Animal		1

Nota. Elaboração própria.

Tal como explicita a Tabela 4, os papéis profissionais traduziram-se no/a *maquilhador/a* (n=5) (“CÇ.: Eu sou a senhora que pinta as pessoas, tá bem?” (RO n.º 28, de 10.01.2025)), no/a *profissional de educação* (n=4) (“A MCL. faz de conta que é a professora” (RO n.º 2, de 16.10.2024)), no/a *cabeleireiro/a* (n=3) (“as duas meninas brincam ao faz-de-conta, fingindo que são cabeleireiras” (RO n.º 1, de 02.10.2024)), e no/a *trabalhador/a de restauração* (n=1) (“A MR. e a ML. brincam aos restaurantes, junto ao retroprojetor (...) as meninas fazem de conta que estão a servir comida no restaurante” (RO n.º 19, de 10.12.2024)).

Relativamente aos papéis sociais, foram observados o de *mãe* (n=15) (“MG.: Posso ser a mãe.” (RO n.º 4, de 05.11.2024)), de *pai* (n=7) (“S.: O pai [ele próprio] faz anos hoje!” (RO n.º 9, de 25.11.2024)), o de *filho/a* (n=7) (“ML.: Mãe, podes fazer um chá para mim?” (RO n.º 35, de 20.01.2025)), o de *bebé* (n=7) (“C.: Eu também sou a bebé” (RO n.º 10, de 25.11.2024)), de *cliente* (n=5) (“ML.: Tu és o nosso cliente” (RO n.º 8, de 20.11.2024)), o de *irmão/ã* (n=4) (“ML.: Anda mana” (RO n.º 16, de 02.12.2024)), de *grávida* (n=1) (“A CÇ., fazendo de conta que está grávida” (RO n.º 4, de 05.11.2024)), de *aluno/a* (n=1) (“A MCL. faz de conta que é a professora e as restantes crianças encontram-se, cada uma, com um livro (fazendo de alunas)” (RO n.º 2, de 16.10.2024)) e de *companheiro/a* (n=1) (“MG.: Tá bem, tchau amor!” (RO n.º 30, de 14.01.2025)).

No fim, no que diz respeito aos papéis fantasiados, foram evidenciados a *realeza* (n=2) (“R.: Eu sou a princesa” (RO n.º 3, de 21.10.2024)), o/a *cavaleiro/a* (n=1) (“BR.: Eu vou ser o cavaleiro” (RO n.º 14, de 29.11.2024)), o/a *boneco/a* (n=1) (“Enquanto a LL. finge ser uma boneca (...)” (RO n.º 36, de 20.01.2025)) e o animal (n=1) (“(..) ouve-se uma criança a ladrar. R.: E este é o nosso cão!” (RO n.º 3, de 21.10.2024)).

Tal como analisado e discutido anteriormente, os materiais apoiam e influenciam as brincadeiras das crianças, nomeadamente no que diz respeito aos papéis que as crianças assumem ao longo do desenvolvimento das suas brincadeiras (Hohmann & Weikart, 2007).

Desta forma, importa destacar, mediante as suas incidências, o papel profissional de maquilhador/a e os papéis sociais de mãe, pai, filho/a e bebé desempenhados pelas crianças da Sala 8, que se alinham com a perspetiva de Piaget (1971), para quem a criança

é capaz, num estágio mais avançado do jogo simbólico, ou seja, na fase do jogo sociodramático, de representar diferentes papéis, nomeadamente profissões e papéis sociais. Assim, e uma vez que, em condições típicas, os elementos da família, nomeadamente os pais e os/as irmãos/ãs, são as primeiras figuras de referência da criança (Fuertes, 2023), é natural, de acordo com Kishimoto et al. (2017), que as crianças assumam estes papéis sociais, não só imitando as suas ações, mas associando-as ao papel de mãe, pai, filho/a e bebé. Na perspetiva dos mesmos autores, conforme a criança cresce e tem oportunidade de contactar com outros contextos, vai criando um repertório de ações características de outras figuras que esta viu e diferenciou na sociedade, tal como é o caso dos papéis de cliente, profissional de educação e de maquilhador/a, identificados nas brincadeiras de faz-de-conta das crianças, ao longo das observações realizadas.

Por outro prisma, o facto das crianças se centrarem principalmente em papéis profissionais e sociais pode também coadunar-se com a ideia de Silva (2024) de que, enquanto criança, esta é privada de realizar tarefas ou assumir papéis que não são ainda realizáveis nesta fase da sua vida, sendo as brincadeiras de faz-de-conta um meio para conseguir, de alguma forma, satisfazer os seus desejos, interesses e necessidades.

Também ao observar a Tabela 4, é possível verificar a influência dos materiais nas brincadeiras de faz-de-conta das crianças da Sala 8, uma vez que, apesar de os papéis fantasiados terem sido pouco representados, os associados à realeza surgiram em momentos em que estava presente na área do faz-de-conta da sala de atividades, o cenário de um castelo, o que, juntando o acesso a vestuário temático, que se verificou também anteriormente, ser um dos materiais mais utilizados pelas crianças, promoveu a representação de papéis associados ao mundo da fantasia, no caso às princesas.

4.4.1.4 Características das interações estabelecidas pelas crianças durante as brincadeiras de faz-de-conta

Já em relação às Dinâmicas nas brincadeiras de faz-de-conta, são evidenciadas, como se demonstra na tabela seguinte, as *interações*, a *negociação*, as *movimentações* pela sala de atividades e o *uso do imaginário*.

Tabela 5
Dinâmicas nas brincadeiras de faz-de-conta

Categoria	Subcategoria	Frequência
Interações	Brincar em conjunto	30
	Brincar com os colegas sem interagir diretamente	9
	Integração de outros colegas nas brincadeiras	5
	Brincar sozinho	4
	Interagir com colegas fora da brincadeira	2
	Exclusão de colegas nas brincadeiras	2
Negociação	Brincadeiras	14
	Papéis	13
	Troca de papéis	5
Movimentações	Circulação pelas áreas da sala	13
	Abandono da brincadeira	5
Uso do imaginário	Som/imagem	5
	Materiais	3
	Personagens	1

Nota. Elaboração própria.

Em relação às dinâmicas nas brincadeiras de faz-de-conta (cf. Tabela 5), encontramos as interações estabelecidas pelas e entre as crianças. Entre elas, observou-se o *brincar em conjunto* (n=30) (“As três meninas sentam-se em redor da mesa e a K. começa a cantar: - vamos papar, vamos papar. (RO n.º 18, de 09.12.2024)) e o *brincar com os colegas sem interagir diretamente* (n=9), ou seja, tiveram-se em consideração momentos em que, apesar de participarem na mesma brincadeira e definirem uma narrativa conjunta, as crianças não interagem e/ou comunicavam no decorrer da mesma (“O V. chama o S. para ir brincar de novo. Vão juntos para a área do faz-de-conta, mas não conversam” (RO n.º 9, de 25.11.2024)). A *integração de outros colegas nas brincadeiras* (n=5) consistiu na inclusão de crianças que não faziam parte da brincadeira desde o seu início (“A C., a MC. e a MT. continuam a brincar na área do faz-de-conta, mas a elas junta-se o BR.” (RO n.º 38, de 21.01.2025)). Ocorreram também momentos correspondentes à subcategoria *brincar sozinho* (n=4) (“O AM. Encontra-se sozinho na área do faz-de-conta” (RO n.º 12, de 26.11.2024)) e *interagir com colegas fora da brincadeira* (n=2), em que, apesar de estabelecerem uma brincadeira com um grupo de crianças dentro de uma área, as crianças tinham a necessidade de interagir com colegas que realizavam outras tarefas em áreas próximas (“as crianças que se encontram dentro do castelo vão interagindo com as restantes crianças, principalmente as que se encontram

na área da biblioteca e na área dos desenhos, através das janelas e da porta do castelo” (RO n.º 3, de 21, 10.2024)). Além destas, observou-se também a *exclusão de colegas das brincadeiras* (n=2) (“A EL., encontra-se mais distante das restantes crianças e diz: - Alguém pode ir à rua comigo? -, mas as restantes crianças parecem não a ouvir” (RO n.º 17, de 06.12.2024)).

No que concerne à negociação, estas ocorreram relativamente às *brincadeiras* (n=14) (“ML.: Tu ontem, como eu estava melhor, deixavas-me sair, tá bem? MG.: Tá bem” (RO n.º 35, de 20.01.2025)), aos *papéis* (n=13) (“MT.: Eu era a bebé princesa, tá bem? Eu era a bebé princesa e tu eras a mãe princesa!” (RO n.º 42, de 24.01.2025)) e à *troca de papéis* (n=5) (“quando acaba ‘de cortar o cabelo’, as duas meninas trocam de papéis, sendo que a MT. passa a ser a cliente e a R. a cabeleireira” (RO n.º 1, de 02.10.2024)).

Já em relação às movimentações, isto é, as deslocações das crianças pelos diferentes espaços da sala ao longo e no término das brincadeiras de faz-de-conta, foram identificadas a *circulação pelas áreas da sala* (n=13) (“O S. levanta-se, sai da área do faz-de-conta e, com a chaleira na mão, vai até ao lavatório da sala” (RO n.º 9, de 25.11.2024)) e o *abandono da brincadeira* (n=5), que implica, também, um abandono da área (“O V. abandona a área do faz-de-conta e vai para a área dos desenhos” (RO n.º 9, de 25.11.2024)).

Por fim, o uso do imaginário, fomentou dinâmicas de criação simbólica de *sons/imagens* (n=5) (“grita inúmeras vezes: - Golo! -, fazendo de conta que vê um jogo de futebol” (RO n.º 29, de 10.12.2024)), de *materiais* (n=3) (“Tome! (finge que tira algo da mala e estica o braço). É uma mensagem” (RO n.º 36, de 20.01.2025)) e de *personagens* (n=1) (“R.: Então temos uma empregada a fingir” (RO n.º 3, de 21.10.2024)).

Tal como descrito anteriormente, e visível através da Tabela 5, vários foram os aspetos a ter em consideração nas dinâmicas das crianças nas brincadeiras de faz-de-conta. Assim, entre as interações estabelecidas, são de destacar as brincadeiras coletivas e as mais individualistas, algo que parece ser corroborado por Silva et al. (2016), tendo em conta que as autoras consideram que nas brincadeiras de faz-de-conta, a criança pode brincar tanto sozinha como acompanhada. Ainda assim, grande parte das brincadeiras

observadas tiveram início com uma negociação e narrativas conjuntas, o que pode ser justificado tendo em conta a sua fase de desenvolvimento, na qual as crianças se envolvem em jogos sociodramáticos com os seus pares, dando-lhes oportunidade de representar os diferentes papéis (Piaget, 1971). De acordo com McLoyd (1983), também a maior capacidade linguística e de metacomunicação nestas idades, pode ter uma influência na maior envolvência das crianças em brincadeiras conjuntas e na negociação das mesmas, bem como dos papéis que pretendem desempenhar. Ao mesmo tempo, verificou-se, em várias brincadeiras, que perante os materiais e o local onde as iniciavam, que remetiam para determinado tipo de brincadeiras e/ou papéis, como por exemplo, o espaço da cozinha, ou por outro lado, sendo inicialmente definidas as brincadeiras e os papéis de cada uma, as crianças deixavam de sentir necessidade de comunicar as suas ações aos/às colegas com quem brincavam, passando a brincar sem interagir diretamente umas com as outras.

Através da análise dos dados recolhidos, é também possível constatar que, nas suas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças da Sala 8, tendem a movimentar-se pela sala, principalmente para circular pelas áreas durante e no âmbito das brincadeiras que estabelecem. Relativamente a este fenómeno, Oliveira-Formosinho (2013) argumenta que, os papéis sociais, as relações interpessoais e os estilos de interação, são vivenciados nas experiências que cada espaço da sala proporciona à criança, bem como as saídas e entradas da criança nas diferentes áreas. Ademais, pode também justificar-se este acontecimento, se se tiver em consideração as ideias de Hohmann e Weikart (2007), para quem é natural que, perante a necessidade de as crianças desenvolverem brincadeiras de faz-de-conta cada vez mais complexas e realistas, tal como já mencionado, circulem pela sala, com a intenção tanto de procurar materiais noutras áreas que possam corresponder melhor aos seus objetivos para a brincadeira, como também utilizar apenas o próprio espaço como recurso. Note-se o seguinte exemplo: “Saem os três na área do faz-de-conta. - LL.: Aqui é a minha escola. - Despedem-se com beijos e abraços. (RO n.º 14, de 29.11.2024). Aqui, é possível constatar que as crianças tiveram a necessidade de sair da área do faz-de-conta, correspondente à “casa” onde vivia esta família representada pelas crianças, e utilizar outro espaço como a “escola”, onde deixaram a “filha”.

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

| " | | " |

Uma vez concluída a caracterização da ação educativa, a análise reflexiva da intervenção e a apresentação e discussão relativas à investigação desenvolvida em contexto de JI, importa no presente capítulo, refletir e fazer um balanço geral acerca do processo e aprendizagens adquiridas ao longo dos dois módulos da PPS, explicitando em que medida as experiências vividas em creche e JI contribuíram para a construção da minha profissionalidade.

De acordo com Sarmiento (2009), a identidade profissional é o resultado de uma construção inter e intrapessoal, que se cria através de interações, aprendizagens e relações, em diversos contextos e espaços. Craveiro (2016), reforça e clarifica esta ideia, afirmando que a criação de uma identidade profissional é um processo colaborativo e de socialização, ou seja, é o produto das socializações que

Acontecem em diferentes tempos e lugares pela vida fora. Neste processo participam pessoas, grupos e locais que fazem parte da vida e experiência de cada um. No contacto com diferentes grupos sociais, a pessoa, ao mesmo tempo que se socializa, torna-se identificável, pois é na relação e na interação que a pessoa interioriza progressivamente modos de ser, estar e pensar dos membros de um grupo social (Craveiro, 2016, p. 38).

Neste sentido, Craveiro (2016), destaca também o importante papel da formação inicial na construção da profissionalidade, tendo em conta que é aqui que o/a estudante e futuro/a profissional, tem o seu primeiro contacto não só com a profissão, como com profissionais experientes. Assim, é através destas experiências que o/a estudante, poderá conhecer e descobrir a profissão, identificando-se ou não com as práticas dos profissionais com que contacta, criando e construindo assim o seu eu profissional, processo esse que se prolongará ao longo de toda a sua vida profissional (Craveiro, 2016). Desta forma, e quando nos referimos à profissão de educador/a de infância, a formação inicial representa uma etapa fundamental para a definição de crenças, valores e atitudes que caracterizarão a sua prática pedagógica futura (Roldão, 2008).

Neste seguimento, e tendo em conta que, segundo Júnior (2010), o processo reflexivo das experiências vividas possibilita ao/a futuro/a profissional um olhar crítico, que lhe dá a oportunidade de crescer e evoluir enquanto pessoa e profissional, pretende-

se ao longo deste capítulo, tal como já referido, refletir sobre o processo e aprendizagens adquiridas ao longo das experiências em contexto de creche e JI, que contribuíram, em diferentes aspetos, para a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância. Relativamente a estes aspetos, considero pertinente destacar, ao longo do texto que se segue, os mais significativos, nomeadamente no que diz respeito (i) à imagem da criança como um ser competente e participante central no seu processo de aprendizagem, (ii) à importância da observação e do conhecimento do meio envolvente, do contexto educativo e dos seus intervenientes, (iii) à importância da reflexão na prática docente, (iv) às relações seguras e afetivas com as crianças, (v) às relações colaborativas com as famílias, (vi) ao trabalho colaborativo com a equipa educativa, (vii) à importância de trabalhar a consciencialização para a sustentabilidade e (viii) à importância do brincar para o desenvolvimento das crianças.

Enumerados estes aspetos, é importante começar por falar das experiências vividas ao longo da PPS I, na qual tive a oportunidade de ser acolhida por uma equipa de profissionais experientes, respeitadoras e calorosas, que me receberam de braços abertos, dispostas a transmitirem-me os seus conhecimentos e a aprender com os meus, tendo-se tornado esta uma casa à qual gosto sempre de voltar e na qual sou sempre recebida com abraços apertados e palavras doces. Através desta experiência tive a oportunidade de comprovar e reforçar a minha vocação para a educação de bebés e crianças pequenas. Neste sentido, foi-me possível, em conjunto com a educadora cooperante que me acompanhou, refletir sobre a **imagem da criança pequena enquanto ser competente e participante**. Tal como mencionado pela educadora, numa das várias conversas que tivemos ao longo do período de estágio, é por vezes difícil, e ela própria admitiu ser algo sobre o qual tem vindo a refletir e trabalhar ao longo dos últimos anos, desassociar o trabalho em creche, única e exclusivamente, à prestação de cuidados básicos às crianças, e à ideia de que bebés e crianças pequenas não são ativas nem participativas. Esta ideia é também ressaltada por Marques et al. (2024) ao afirmar que a

Imagem da criança é particularmente crítica nos contextos de creche pela sua influência na criação de expectativas positivas sobre as possibilidades das crianças e na organização das ações pedagógicas (...) a ação profissional em

creche exige que o/a educador/a de infância esteja consciente da imagem de criança que mantém e de que as suas crenças acerca das potencialidades e capacidades dos bebés influenciam as suas práticas pedagógicas, as interações que desenvolve e o ambiente educativo que cria (p. 17 e 18).

É então, nesta medida, que a educadora me explicou que tem vindo a alterar as suas conceções em relação ao trabalho com os bebés e as crianças pequenas, e que também me consciencializou para a questão da importância de reconhecer o potencial e a competência participativa da criança, como forma de a afirmar como **um ser competente e participante central no seu processo de aprendizagem** (Marques et al., 2024). Ademais, importa também mencionar que, o facto da OS adotar uma prática pedagógica que se rege pelos princípios e fundamentos do modelo *HighScope*, permitiu também esta consciencialização, tendo em conta que tal como mencionado por Powell (1991) citado por Post e Hohmann (2004)

Na abordagem *High/Scope* as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento activo com pessoas, materiais e ideias. (...) Esta abordagem sugere que todas as crianças (...) aprendem activamente. Adquirem conhecimento experimentando activamente o mundo à sua volta – escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências (p. 1).

Como defendem Silva et al. (2016), um conhecimento aprofundado do meio onde a criança cresce e se desenvolve, permite ao/à educador/a de infância, primeiramente, respeitar as suas características pessoais, a cultura e os saberes, bem como permite dar uma resposta mais adequada às características e necessidades da criança. Assim sendo, através deste estágio, compreendi a importância da **observação atenta** do contexto e dos seus intervenientes, nomeadamente, e no que a este caso específico diz respeito, ao conhecimento do meio envolvente, tendo em conta que este é, de acordo com Roldão (2004), um fator de motivação “natural” para a criança. Desta forma, foi através desta observação atenta e refletida, retratada através da nota de campo seguinte:

A caminho da creche, subo a rua em direção à mesma. Tenho de caminhar pela estrada, uma vez que, junto de um posto de reciclagem, os resíduos são tantos que estão por todo o passeio, impedindo a passagem. É certo de que algumas famílias, ao levarem as crianças à creche, se depararam com a mesma situação. No passeio em frente à porta da creche, deparo-me com uma situação semelhante, alguns papéis e plásticos foram deixados no passeio (NC n.º 5, de 19.02.2024 – PPS I)

que surgiu a problemática da investigação desenvolvida neste contexto, referente aos cuidados com o planeta Terra, e que teve como principal objetivo a promoção da mudança de atitudes em relação ao meio ambiente, que tal como refletido aquando do desenvolvimento da mesma, foi um tema sobre o qual nunca me tinha debruçado com atenção, e por isso, nunca lhe tinha atribuído a devida importância. No entanto, também a partir das observações realizadas às crianças, às suas atitudes e comportamentos, começou a ser evidente a importância de conhecer e refletir sobre o meio envolvente da OS. Este conhecimento foi então importante, na medida em que, não só me permitiu conhecer melhor cada criança, como também adaptar a minha intervenção ao grupo e ao meio social (Silva et al., 2016), algo que tive também em consideração na intervenção em JI e que terei no meu futuro, enquanto educadora de infância.

Em relação à **importância de consciencializar as crianças para a temática da sustentabilidade** e ao investigar mais sobre a mesma, compreendi, que este é já um tópico abordado nas orientações tanto para a creche como para a educação pré-escolar, fazendo todo o sentido que aprofundasse os meus conhecimentos e os tivesse em consideração na minha prática enquanto futura educadora de infância. Conforme mencionado por Marques et al. (2024), e tendo em conta a realidade atual, é de extrema importância a consciencialização ecológica e o assumir de um compromisso com o planeta Terra. Assim, para que isto seja possível, é necessário, de acordo com as mesmas autoras, que os/as educadores/as de infância, tenham conhecimentos sobre a realidade e direcionem, também, as suas ações pedagógicas para a consciencialização e promoção de atitudes mais sustentáveis e amigas do ambiente.

No que diz respeito à experiência em JI, onde fui também muito bem recebida por uma equipa bastante experiente, esta foi também bastante enriquecedora, em medidas diferentes da experiência em creche, além de mais desafiante em termos físicos e emocionais, mas que me demonstrou também o quão resiliente consigo ser perante as adversidades. Primeiramente, importa destacar, em relação a esta experiência, o verdadeiro desafio que foi lidar com um grupo composto por algumas crianças com necessidades específicas com as quais nunca tinha contactado, nomeadamente a Trissomia 21 e o Perturbação de hiperatividade e défice de atenção, cruzado com um transtorno obsessivo-compulsivo e impulsividade, assim como várias crianças bastantes desafiantes a nível comportamental. Desta forma, considero que todos os dias me deparei com diferentes obstáculos, que tentei ultrapassar da forma que considerei mais acertada de acordo com o conhecimento que tinha das crianças, bem como do quadro teórico que fui apreendendo ao longo do meu percurso académico e que me deram bagagem para lidar com situações futuras, de forma segura e confiante.

Além disto, considero que foi também bastante enriquecedor para a minha formação, ter tido a oportunidade de, em alguns momentos, gerir o grupo de crianças autonomamente, apesar disto ter acontecido, principalmente em momentos de brincadeira livre em sala, em que considero ter tido a capacidade de me focar numa tarefa com um pequeno grupo, sem nunca perder o controlo do grande grupo e das diferentes áreas da sala, conseguindo, com alguma facilidade, atender às necessidades de todas as crianças, tal como retrata a seguinte nota de campo

Enquanto a R. e a estagiária se encontravam na área do faz-de-conta, a continuar a construção da floresta, no âmbito do projeto dos pirilampos, as restantes crianças encontravam-se em pequenos grupos, acompanhadas pelos adultos do ensino secundário, a realizar jogos matemáticos. (...) passado poucos minutos, quando volta a olhar, a estagiária repara que o S. não está na mesa e a aluna diz-lhe que ele foi para a área da biblioteca. Quando a estagiária se aproxima da criança, esta está deixada no chão, agarrada a uma almofada (NC n.º 112, de 20.11.2024 – PPS II).

No entanto, no que diz respeito à gestão do grupo em momentos de reunião, considero que apesar de tê-lo feito de forma autónoma e sem perder o controlo do grupo, sempre que me foi dada essa oportunidade, considero que este continua a ser um dos parâmetros em que existe, ainda, alguma dificuldade da minha parte. Contudo, considero que, com o tempo e as demais experiências que terei, conseguirei sentir-me mais à vontade e conseguirei encontrar estratégias para gerir os grupos de crianças da melhor forma, tendo sempre em consideração que cada grupo terá as suas próprias características, e que não existindo receitas, nem todas as estratégias que for encontrando ao longo do meu percurso, vão resultar de maneira igual para todas as crianças.

Em relação à investigação desenvolvida, referente à influência dos materiais na interação entre crianças e na estruturadas das suas brincadeiras de faz-de-conta, considero que veio reforçar a importância que já atribuía ao brincar e fazer-me refletir sobre as minhas práticas futuras, nomeadamente a forma como irei organizar o espaço, o tipo de materiais que pretendo disponibilizar às crianças, bem como que atitudes serão mais benéficas e adequadas para o seu bom desenvolvimento e aprendizagem.

Uma vez concluída a reflexão acerca das aprendizagens adquiridas em cada contexto, importa, por fim, mencionar alguns aspetos que considero terem sido comuns a ambas as práticas. Assim, a par com a observação atenta, já mencionada anteriormente, considero que a **reflexão** foi também algo que caracterizou as minhas intervenções, não só através da elaboração das reflexões semanais, nas quais aprofundava e refletia sobre temas diversos e que fizessem sentido de acordo com o contexto e as vivências, como reflexões relacionadas com as minhas intervenções ao longo dos estágios. Neste sentido, tal como defendem Silva et al. (2016), considero que a reflexão sobre as práticas educativas é fundamental primeiramente, para o conhecimento individual de cada criança e da sua evolução, e conseqüentemente para a adequação do planeamento ao grupo de crianças, bem como permite ao/à educador/a de infância, pensar sobre a sua ação com vista a melhorá-la.

Além disto, considero também que em ambos os estágios, tive a oportunidade de ser recebida por duas equipas educativas bastante distintas, mas cuja base de trabalho de equipa se assemelhava, na medida em que existia em ambas uma relação de proximidade e confiança, em que a comunicação, cooperação, entreajuda e colaboração eram os seus

princípios, indo assim ao encontro do defendido por Post e Hohmann (2004), de que a equipa deve trabalhar em conjunto, num clima que deve ser de apoio e de respeito, em que os princípios e estratégias utilizadas devem ser semelhantes e complementares, de forma a promover o desenvolvimento harmonioso da criança. Desta forma, e tendo estes exemplos como referência, considero que o **trabalho colaborativo com a equipa educativa** é um aspeto fulcral para o bom desenvolvimento das crianças, e por isso, é algo que pretendo que seja um princípio base do meu trabalho, enquanto futura educadora de infância.

Por fim, tal como consideradas pelas equipas educativas de ambos os estágios, definidas nas minhas intenções para com as crianças, bem como defendido por autores como Silva et al. (2016) e Fuertes (2019), as **relações seguras e afetivas**, são um fator essencial na promoção de bem-estar e desenvolvimento das crianças, cabendo ao/à educador/a de infância, a função de valorizar os seus sentimentos e facilitar relações de confiança e afetividade positivas. Sendo a família, tipicamente, o primeiro contexto de desenvolvimento destas relações, considero que o estabelecimento de **relações colaborativas com as famílias**, através de uma comunicação aberta e do seu convite à envolvimento nas vivências do grupo de crianças (Fuertes, 2018), é também importante no sentido de dar continuidade ao percurso de desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como de lhe proporcionar um ambiente seguro, saudável e harmonioso, em que se sinta respeitada, protegida e amada.

Neste sentido, estes serão também aspetos que terei em consideração na minha futura prática profissional, ao mesmo tempo que me mantereis aberta à aquisição de novas aprendizagens, seja pelo contacto com outros/as profissionais mais experientes, seja pela formação contínua, ou seja mesmo pelas experiências e troca de conhecimentos com as crianças com quem trabalharei e que com certeza farão o meu mundo pessoal e profissional mais rico e entusiasmante.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Concluído o presente relatório, bem como esta etapa do meu percurso académico, considero pertinente destacar alguns aspetos, nomeadamente, relativos à minha intervenção ao longo da PPS II, às intencionalidades delineadas para com as crianças, famílias e equipa educativa e às principais conclusões, limitações e extensão da investigação desenvolvida.

Desta forma, em relação ao meu percurso considero importante mencionar que desde o início tentei ter uma postura observadora, que me ajudou não só a criar uma relação de respeito e segurança com as crianças, como me permitiu conhecê-las individualmente, bem como aos seus interesses, curiosidades e necessidades. Esta informação, por sua vez, levou a uma constante reflexão sobre a minha intervenção para a posterior adequação e, conseqüente, melhoria da mesma. Deste modo, fui tendo a capacidade de me adequar a minha resposta ao contexto e aos desafios diários. Além disso, considero que estes dois aspetos, que foram para mim centrais na minha ação enquanto estagiária e serão enquanto educadora de infância, me permitiram adaptar às abordagens pedagógicas utilizadas na OS, e aplicá-las, resultando também no cumprimento bem-sucedido das intenções que delinee para a minha prática.

Relativamente aos resultados da investigação, verificou-se que os materiais tiveram influência na estruturação das brincadeiras das crianças. Esta observação foi sendo compreendida ao longo do tópico da discussão dos resultados, no entanto, será interessante destacar a utilização das peças de construção, as quais, ainda que tenham tido poucas incidências, podem ser muito representativas da influência dos materiais na estruturação das brincadeiras das crianças, uma vez que foram principalmente utilizadas por uma criança, para o seu papel enquanto maquilhadora. Não existindo materiais concretos de maquilhagem, esta criança sentia a necessidade e interesse, em recorrer a materiais não estruturados que permitissem representar a sua realidade, sobretudo, familiar, tendo em conta que houve mesmo uma vez que a criança foi com um batom que disse ser da mãe no bolso e com os lábios pintados.

Por outro lado, mediante a análise dos registos realizados, verificou-se que os materiais aparentam não ter influenciado as interações sociais das crianças da Sala 8. No entanto, foi curioso compreender, apesar da pouca incidência de utilização de materiais tecnológicos, nomeadamente de telemóveis durante as brincadeiras de faz-de-conta das

crianças da Sala 8, a forma como estes tinham influência nas interações entre elas, dado que, apesar de inicialmente se envolverem em brincadeiras conjuntas, o recurso a este material quebrava as suas dinâmicas, fazendo com que deixassem de interagir entre si e focando-se apenas na interação com o objeto. Neste sentido, e fazendo referência a possibilidades de extensão do estudo, seria interessante, aprofundar a temática da influência dos materiais tecnológicos nas brincadeiras de faz-de-conta. Ademais, seria também uma mais-valia, alargar a observação das brincadeiras das crianças a outros espaços do contexto educativo, nomeadamente o espaço exterior, tendo em conta os diferentes materiais disponíveis, a diferente organização do espaço, bem como o contacto com crianças de outras salas.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Almeida, B. C., Porto, L. J. S., & Silva, C. M. (2020). Construção de histórias em quadrinhos como recurso didático para educação ambiental. *Revista brasileira de educação ambiental*, 15(3), 229-245. <https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.9664>
- Almeida, T. (2018). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70, 152-166. <http://hdl.handle.net/10400.21/9739>
- Almon, J., & Miller, E. (2011). The crisis in early education: A research-based case for more play and less pressure. *Alliance for childhood*, 1-4.
- Antunes, C. P., & Tomás, C. (2021). Educação Artística no jardim de infância. Entre a perifericidade e a centralidade. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(34), 370-385.
- Ayton, D. (2013). Qualitative descriptive research. In D. Ayton, T. Tsindes, & D. Derkovic (Eds.), *Qualitative research: a practical guide for health and social care researchers and practitioners* (pp. 49-54). MONASH University.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA*, 64, 40-43.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184. doi:10.1177/001440290407000203
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Borges, A. C., & Figueira, S. (2022). Descobrir o mundo: a brincadeira heurística e a exploração de materiais não estruturados na educação de infância. *Revista Medi@ções*, 10(1), 28-54.

- Brás, A. T., & Reis, C. S. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135-147.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Imprensa da Universidade de Harvard.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bulgarelli, D., & Molina, P. (2016). Early childcare, maternal education and family origins: differences in cognitive and linguistic outcomes throughout childhood. *Review of research and social intervention*, 52, 5-25.
- Censos (2021). *Instituto Nacional de Estatística*. Consultado a 25 de outubro de 2024 em https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_main&xpid=CENSOS21&xlang=pt
- Craveiro, C. (2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *RELAdeI*, 5(4), 31-42. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2430>
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Artmed Editora.
- Fernandes, A. M. V. P. (2012). *O jogo simbólico na educação pré-escolar - diferenças e semelhanças de género* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.

- Fontes, J. (2020). *Faz de conta: do olhar dos educadores ao brincar das crianças* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.
- Freitas, H. M. R., Cunha, M. J. V. M., & Moscarola, J. (1997). Aplicação de Sistema de Software para auxílio na análise de conteúdo. *RAUSP Management Journal*, 32(3), 97-109.
- Fuertes, M. (2018). *Queridos, mudei a relação família-educadores/as! – Pistas para a parceria e relação positiva entre família e educadores/as*. PrimeirosAnos.pt. Consultado a 5 de dezembro de 2024 em <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/11/14/queridos-mudei-a-relacao-familia-educadores-as-pistas-para-a-parceria-e-relacao-positiva-entre-familias-e-educadores-as/>
- Fuertes, M. (2019). *Salvos pelo amor! Relações de vinculação e desenvolvimento*. PrimeirosAnos.pt. Consultado a 5 de dezembro de 2024 em <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/01/16/salvos-pelo-amor-relacoes-de-vinculacao-e-desenvolvimento/>
- Fuertes, M. (2023). Contributos da interação social do bebé para a organização da vinculação. *Revista Interações*, 65, 1-24.
- Gomes, M. I. (2017). *O objeto como elemento do jogo simbólico de crianças e contexto de jardim de infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Politécnico de Lisboa.
- Gull, C. (2017). *The theory of loose parts*. Inside outsider michiana. Consultado a 15 de abril de 2025 em <http://insideoutsidemichiana.blogspot.com/2017/09/the-theory-of-loose-parts.html>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança* (H. A. Marujo & L. M. Neto, Trads.). (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., Weikart, D. P., & Banett, B. (1995). *A criança em acção* (R. M. Macedo & R. S. Brito, Trads.). (3.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34(4), 580-586.
- Junta de freguesia (s.d.). *Junta de freguesia*. Consultado a 25 de outubro de 2024 (referência incompleta por motivos de confidencialidade).
- Kishimoto, T. M. (Org.), Bomtempo, E., Penteado, H. D., Mrech, L. M., Moura, M. O., Fusari, M. F. R., Ribeiro, M. L. S., Dias, M. C. M., & Ide, S. M. (2017). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez Editora.
- Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2012). Qualitative Descriptive Research: Na acceptable design. *Pacific Rim Interneconal Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256.
- Lemos, A. C. (2015). Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância. *Medi@ções*, 3(1), 45-57. <https://doi.org/10.60546/mo.v3i1.90>
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2017). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 213-263). Sage Publications Inc.
- Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral (DGE).
- McLoyd, V. C. (1983). The effects of the structure of play objects on the pretend play of low-income preschool children. *Child Development*, 54(3), 626-635. <https://doi.org/10.2307/1130049>

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégias de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Moita, M. C., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I.S., Marques, C., Gil, I., Conceição, R., & Vilhena, G. (2011). *Carta de Princípios dos Associados da APEI para a tomada de decisões eticamente situada*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Niza, S. (2013). O modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto Editora.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança*. Zahar.
- Pires, S., Borges, S., & Temudo, T. (2024). A importância de brincar. *Acta Médica Portuguesa*, 37(5), 320-322. <https://doi.org/10.20344/amp.20641>
- Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens* (S. Baía, Trad.). (2.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Primeiros anos (2020). *Brincar com peças soltas e práticas adequadas ao desenvolvimento*. PrimeirosAnos.pt. Consultado a 15 de abril de 2025 em <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/01/22/brincar-com-pecas-soltas-e-praticas-adequadas-ao-desenvolvimento/>

Primeiros anos (2022). *Qual a melhor estratégia para lidar com os conflitos que ocorrem numa sala de jardim de infância?* PrimeirosAnos.pt. Consultado a 6 de outubro de 2024 em <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2022/04/13/qual-a-melhor-estrategia-para-lidar-com-os-conflitos-que-ocorrem-numa-sala-de-jardim-de-infancia/>

Projeto de Sala (2024/2025)

Projeto Educativo (2023-2026)

Roldão, M. C. (2004). *Estudos do meio no 1.º ciclo – fundamentos e estratégias*. Texto Editora.

Roldão, M. C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Ministério da Educação – Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Ed.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 40-49). Ministério da Educação – Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. <https://tinyurl.com/2p9zc3ca>

Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, (2), 46-64. <https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.10152>

Sarmiento, T. (2016). Families and education in Portugal: summary characterization. *Advances in Social Sciences Research Journal* 3(3), 97-110. <https://doi.org/10.14738/assrj.33.1856>

Sarmiento, T., & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creche. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.

Schutz, A. (1994). *Le chercheur et le quotidien*. Méridiens Klincksieck.

Shaheen, N., & Awan, A. G. (2020). The impacts of mother's education on the academic achievements of her child. *Global journal of management, social sciences and humanities*, 6(4), 735-756.

- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, M. C., & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério, In. T. Sarmento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto Editora.
- Silva, S. S. (2024). Brincando de faz de conta na educação infantil. *Revista Primeira Evolução*, 5(31), 173-179.
- Sousa, A. B. (2003). Educação pela arte e artes pela educação: 2.º volume – drama e dança. Instituto Piaget.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo»: cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente* (7.ª ed). Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed Editora.

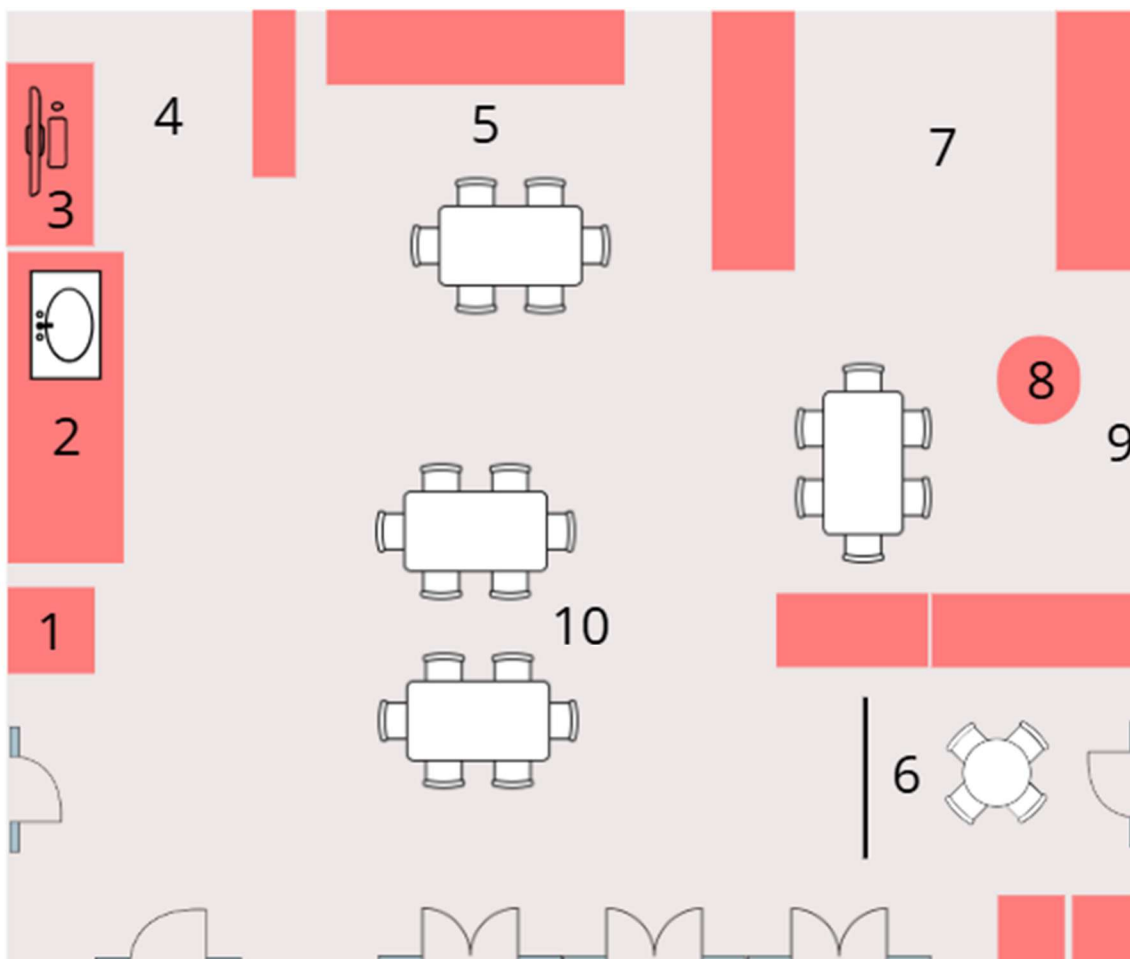
ANEXOS
| ' ' | | ' |

ANEXO A - PORTEFÓLIO
INDIVIDUAL
| ' ' | | ' ' |

Por questões de confidencialidade, o presente anexo intitulado “Portefólio Individual” é apresentado em ficheiro PDF à parte do Relatório.

ANEXO B - ORGANIZAÇÃO DA
SALA DE ATIVIDADES

| ' ' | | ' ' |

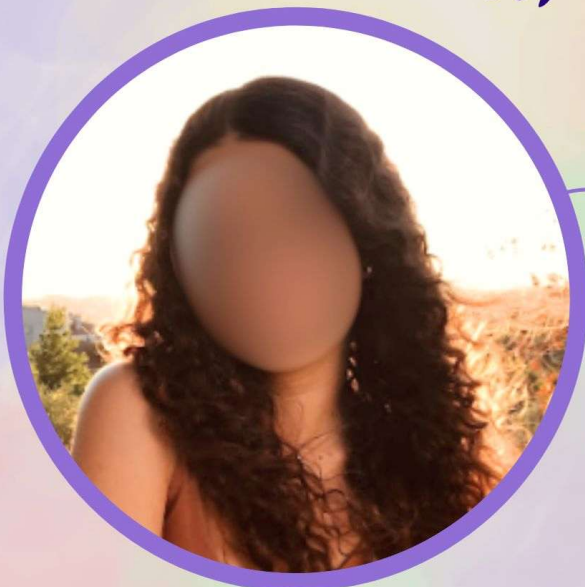


- 1 – Área da mesa da luz
- 2 – Bancada
- 3 – Computador
- 4 – Área da biblioteca
- 5 – Área dos jogos de mesa
- 6 – Área do faz-de-conta
- 7 – Área das construções
- 8 - Retroprojektor
- 9 – Área da galeria
- 10 – Área das artes plásticas

ANEXO C - CARTA DE
APRESENTAÇÃO

| ' ' | ' ' |

Olá, famílias!



O meu nome é
Mariana Botelho
e tenho **22** anos

Sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e encontro-me a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Entre os dias **30 de setembro de 2024** e **24 de janeiro de 2025** vou estar a desenvolver a minha Prática Profissional Supervisionada na Sala 8.

Qualquer dúvida ou questão estarei sempre ao vosso dispor!

Grata pela atenção!

ANEXO D - CALENDARIZAÇÃO

| | " | | " |

OUTUBRO

2024

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
		1	2	3	4	5
6	7 Desafio "Pintura com pigmentos naturais"	8	9	10	11	12
13	14 Início do desafio "Pintura com pigmentos naturais"	15	16	17	18	19
20	21 Início do desafio "O que queres ser quando fores grande?"	22	23	24	25	26
27	28 Desafio "Puzzle das profissões"	29	30	31		

NOVEMBRO

2024

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
					1 FERIADO	2
3	4 Início do projeto dos pirilampos	5	6	7	8 Conclusão do desafio do calendário semanal	9
10	11 Construção das teias do projeto	12 Ida ao Linhó	13	14	15 Conclusão das teias de ideias	16
17	18 Pesquisa na biblioteca	19 <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa no computador • Início da construção do habitat dos pirilampos 	20	21	22 Conclusão do habitat dos pirilampos	23
24	25 Experiência com o retroprojektor	26	27	28	29	30

JANEIRO

2025

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
			1 PAUSA LETIVA	2 PAUSA LETIVA	3 PAUSA LETIVA	4
5	6 Decisão do suporte de apresentação do projetos dos pirilampus	7	8	9	10	11
12	13 <ul style="list-style-type: none"> Mudança dos materiais na área do faz-de-conta Desafio de música e movimento 	14 <ul style="list-style-type: none"> Treino da apresentação Divulgação do projeto à Sala 1 	15 Montagem da exposição	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

ANEXO E - GRELHA DE
REGISTO DE OBSERVAÇÃO
DAS BRINCADEIRAS DE FAZ-
DE-CONTA

| ' ' | | ' ' |

Registos de observação sobre as brincadeiras de faz-de-conta

Registo n.º 1

Nota de Campo n.º 11

Quarta-Feira – Dia 2 de outubro de 2024

O que aconteceu

Após deixar as duas crianças a jogar ao dominó, a estagiária observa a MT. e a R. que brincam também na área dos jogos de mesa. Com recurso a um cesto cheio de paus de madeira coloridos, as duas meninas brincam ao faz-de-conta, fingindo que são cabeleireiras. Enquanto a R. está sentada numa cadeira, a MT. agarra cuidadosamente em dois paus de madeira, que finge ser a tesoura e noutra que é a escova, e faz-de-conta que corta o cabelo à colega. Quando acaba “de cortar o cabelo”, as duas meninas trocam de papéis, sendo que a MT. passa a ser a cliente e a R. a cabeleireira.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim de brincadeira
X			MT. R.	X							Pauzinhos de madeira (gelado).	X		

Registo n.º 2

Nota de Campo n.º 43

Quarta-Feira – Dia 16 de outubro de 2024

O que aconteceu

A MR., o F., a MCL. e o J. brincam na área da biblioteca. Colocam as cadeiras e o pequeno sofá dispostos de forma a fazer uma divisão e sentam-se. A MCL faz de conta que é a professora/ e as restantes crianças encontram-se, cada uma, com um livro.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
----------------	--	-----------------	--	------------------------------------	--	--	--	--	--	---------------------	--	------------------------	--	--

Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira	
	X	F. J.	MR. MCL.					X		Sofá; Livros Cadeira		X			
Registo n.º 3				Nota de Campo n.º 51						Segunda-Feira – Dia 21 de outubro de 2024					

O que aconteceu

Na nova área do faz-de-conta, as crianças brincam dentro das muralhas do castelo.

As meninas vestem, como habitualmente, os vestidos e calçam os sapatos de salto alto, que se encontram disponíveis.

A estagiária observa que as crianças que se encontram dentro do castelo vão interagindo com as restantes crianças, principalmente as que se encontram na área da biblioteca e na área dos desenhos, através das janelas e da porta do castelo.

Lá de dentro, ouvem-se as conversas:

R.: Eu sou a princesa e tu és a empregada.

MG.: Mas eu não quero ser empregada. Também quero princesa, eu até tenho o vestido.

R.: Então temos uma empregada a fingir.

No interior do castelo, ouve-se uma criança a ladrar.

R.: E este é o nosso cão!

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira
X			R. MG.		X					Castelo de cartão;			X	

LR.

Vestidos;
Sapatos de
salto alto;

Registro n.º 4

Nota de Campo n.º 74

Terça-Feira – Dia 5 de novembro de 2024

O que aconteceu

Na área do faz-de-conta, estão quatro crianças. Embora todas brinquem juntas, o M. encontra-se mais interessado em fazer de conta que está a falar ao telefone e a cozinhar na cozinha, enquanto a MG., a CÇ. e a MR. se encontram a combinar qual vai ser a brincadeira e que roupas vão vestir.

MG.: Posso ser a mãe!

MR.: A fingir que ela [CÇ.] estava grávida.

A CÇ., fazendo de conta que está grávida, decide vestir outro vestido que dê para colocar no seu interior, um bebé.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira
	X	M.	MR. CÇ. MG.		X					Cozinha de brincar; Pratos; Talheres; Vestidos; Sapatos de salto alto; Bonecos; Telefone; Cama dos bonecos.			X	

Registro n.º 5

Nota de Campo n.º 82

Quarta-Feira – Dia 6 de novembro de 2024

O que aconteceu

Após o momento dos jogos matemáticos, a educadora pede às crianças que vão buscar jogos de mesa e que brinquem com os mesmos, individualmente ou em pequenos grupos, nas mesas que a mesma dispôs na sala.

Assim, sendo enquanto algumas crianças fazem *puzzles* e outras fazem construções com peças de encaixe, a LL. que se encontra a fazer construções com peças de lego, começa a brincar com a CÇ. que se encontra ao seu lado.

LL.: Vou-te pintar os olhos com esta maquilhagem. Qual é a cor que queres?

CÇ.: Eu quero amarelo.

A menina agarra numa peça de lego amarela, passa o seu dedo no interior da peça e em seguida, passa o dedo sobre os olhos da colega.

LL.: Já está! Estás muito bonita!

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira
	X		LL. CÇ.	X							Peças de lego		X	
Registo n.º 6				Nota de Campo n.º 101						Sexta-Feira – Dia 15 de novembro de 2024				

O que aconteceu

Durante a tarde, a estagiária encontra-se a terminar as teias do projeto com algumas crianças, numa mesa, junto da área da biblioteca.

Aqui, a C., a MCL. e a ML. estão a brincar ao faz-de-conta.

Combinam quem será a P. (Educadora), a N. (Auxiliar) e a Mariana (estagiária) / e depois distribuem algumas cadeiras de forma a fechar a área. Nas cadeiras colocam bonecos e, num cesto que têm disponível, colocam cartões com palavras, que estão disponíveis na área, bem como a caixa de música que a educadora utiliza para o retorno à calma, nas reuniões do dia.

Durante a brincadeira vão trocando de papéis e apresentando os cartões aos “alunos” (bonecos).

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira			
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira	
	X		ML. MCL. C.					X		Caixa de música; Cadeira; Sofá; Livros; Cartões com imagens; Fantoques;		X			
Registo n.º 7				Nota de Campo n.º 113						Quarta-Feira – Dia 20 de novembro de 2024					

O que aconteceu

A educadora pede que cada criança traga para a mesa um jogo, da área dos jogos.

Perante isto, a MCL. e a ML. vão buscar um cesto com paus de madeira coloridos e começam a brincar às cabeleireiras, fazendo de conta que os paus de madeira são escovas e tesouras, e que estão a cortar os cabelos aos seus clientes, os colegas.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira

X	S.	ML. MCL.	X		Paus de madeira (gelado)	X
Registo n.º 8		Nota de Campo n.º 113			Quarta-Feira – Dia 20 de novembro de 2024	

O que aconteceu

[Na área dos jogos de mesa] Já no momento de arrumar, o S. junta-se à brincadeira das duas meninas, sentando-se numa cadeira no meio das duas.

ML.: Tu és o nosso cliente.

MCL.: Como é que queres cortar o cabelo?

S.: Como está o meu.

A ML. e a MCL. vão passando os paus de madeira pelo cabelo do colega e fazem o som da tesoura a cortar o cabelo.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira
X		S.	ML. MCL.	X							Paus de madeira (gelado)			X
Registo n.º 9		Nota de Campo n.º 118						Segunda-Feira – Dia 25 de novembro de 2024						

O que aconteceu

O S., a CÇ e o V. encontram-se a brincar na área do faz-de-conta da sala.

A CÇ. tem vestido, um vestido vermelho e calça uns sapatos de salto alto, também eles vermelhos.

S.: Eu ia a uma festa onde só estavam rapazes e vocês ficam a dormir.

O S. sai da área do faz-de-conta e vai para o centro da sala de atividades, onde brinca com a máquina fotográfica que se encontra disponível para que as crianças brinquem. Passados alguns minutos, o S. faz de conta que toca à campainha, fazendo ele o som da mesma.

S.: O pai [ele próprio] faz anos hoje!

Perto da mesa, que se encontra no centro da área do faz-de-conta, com a bateadeira de brincar na mão, a CÇ. afirma:

CÇ.: Eu é que vou fazer o bolo. Vou fazer um retângulo! Não podes ver S., assim não é surpresa!

Desta forma, o S. “entra para dentro de casa”, ou seja, fica por detrás da porta em tecido que as crianças têm disponível, deita-se no chão, tapado com uma pequena manta e faz de conta que dorme.

CÇ.: O bolo é de morango!

O S. levanta-se, sai da área do faz-de-conta e, com a chaleira na mão, vai até ao lavatório da sala e finge que a enche com chá.

Entretanto, na área do faz-de-conta, o V. vai buscar um garfo ao interior do armário.

O S. volta e a CÇ. chateia-se com ele, por este não a deixar ver o que está a fazer. No entanto, quando resolvem este pequeno conflito, a CÇ. vai tapar o S. com uma manta e depois diz que tem de ir buscar a fruta para o lanche do grupo de crianças. Assim, tira o vestido e descalça os sapatos de salto alto e sai da área do faz-de-conta.

Perante isto, o S. e o V. perdem o interesse em estar na área e vão para junto das crianças que estão a trabalhar no projeto dos pirilampos. Observam durante algum tempo e depois o V. chama o S. para ir brincar de novo.

Vão juntos para a área do faz-de-conta, mas não conversam. O S. arranja a sua “cama” (chão], junto à mesa da área e o V. finge que dorme “dentro de casa” [interior do armário]

S.: [irritado] A minha cama está-se a destruir porquê?

Entretanto deita-se e quando “acorda” diz: - Vou fazer ginástica.

Enquanto isto acontece, o V. abandona a área do faz-de-conta e vai para a área dos desenhos, e a CÇ, que, entretanto, já foi buscar a fruta, já se encontra a brincar na área da biblioteca, com algumas meninas.

Assim, o S. acaba por, também, abandonar a área, deixando os materiais espalhados pelo chão e os móveis.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira			
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira	
X		S. V.	CÇ.	X						Vestido; Sapatos de salto alto; Máquina fotográfica; Batedeira; Forma de bolo; Mesa de centro; Móveis; Porta-cortina; Manta; Chaleira; Talheres.		X			
Registo n.º 10				Nota de Campo n.º 120						Segunda-feira – Dia 25 de novembro de 2024					

O que aconteceu

A MCL., a MT. e a C. encontram-se a brincar na área da biblioteca.

MT.: Tu és a bebé.

MCL.: Não, tu és a bebé e eu sou a P, [educadora da sala], vai.

C.: Eu também sou a bebé.

A MCL. senta-se no sofá e no seu colo, coloca um livro e a caixa de música da educadora.

MT.: Bora jogar ao jogo do bichinho?

MCL.: Já vamos. Silêncio!

A menina coloca a caixa de música a tocar e espera que as restantes meninas se sentem à sua frente.

MCL.: Começa por quem?

MT.: Vai C.

MCL.: Meninos, não é para dormir.

A LL. entra na área e senta-se a um canto, distante da brincadeira das colegas.

A MCL. manda a C. para ao pé da porta da sala e diz à MT. que se coloque debaixo da manta que tem na mão, e começa a cantar:

“Olha ó bichinho, que está no meio,

Olha ó bichinho, que está no meio.

Deixá-lo estar, deixá-lo estar,

Está a dormir, a descansar,

Mas ó bichinho, vem escolher o teu par.

Bichinho”

MCL.: Diz quem é. Começa por *Ca*. Vou te dar uma ajudinha [mostra a mão da MT.].

C.: Matilde?

MCL.: Começa por *Ca*. *Caro...*

C.: Carolina.

MCL.: Sim!

MT.: Posso ir eu agora?

MCL.: Podes.

A ML. que se encontra noutra área, aproxima-se.

ML.: Posso brincar com vocês?

MCL.: Não sei, tens de perguntar à P.

A MCL. começa a cantar novamente a música, enquanto olha para a MT., mas uma vez que esta última se encontra a espreitar, a MCL. continua a cantar o verso “*olha ó bichinho que está no meio*”, até que se levanta e vai ter com a MT.

CML.: MT., tens que se virar para a parede!

A MCL. volta para a área da biblioteca, onde a ML. e a C. se encontram a mexer na manta.

ML.: Posso ser a professora?

MCL.: Sou eu!

A MCL. volta a sentar-se no sofá e começa a cantar, mas é interrompida pela ML.

ML.: Posso ser a mãe?

MCL.: Não, és um bebé!

C.: Deixa-a ser minha mãe!

MCL.: Está bem!

A MCL. começa novamente a cantar e diz à C. para que se coloque debaixo da manta, enquanto a ML. se senta numa cadeira e canta também.

MCL.: Bichinho! Vou te só dar uma ajudinha!

MT.: a C.!

MCL.: Não!

MT.: A MCL.?

MCL.: Não. Só mais uma... Começa por *Mar...*

MT.: MG.

MCL.: Sim!

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira			
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira	
	X		MT. MCL. C. ML. LL.					X		Caixa de música; Manta; Sofá.		X			
Registo n.º 11				Nota de Campo n.º 121						Segunda-Feira – Dia 25 de novembro de 2024					

O que aconteceu

A MCL., a C., a MT e a ML. continuam a brincar na área da biblioteca.

A MCL. encontra-se ao telefone, enquanto as restantes meninas dobram a manta.

MCL.: Se quiserem a caixinha, podem!

C.: Não!

MT.: Eu quero a caixinha!

C.: Não! Tens de fazer os desenhos!

A MCL. recua e não dá a caixa a nenhuma das meninas, ficando com ela na mão. Quando “desliga” o telefone, coloca a caixa a tocar e deixa-a em cima da secretária do computador. Por fim, senta-se no sofá e coloca, no colo, um cesto com vários cartões de imagens. As restantes meninas sentam-se à sua frente.

MCL.: Ai, ai, ai! C. vai buscar a caixinha!

MT.: Eu era a Carolina!

Como as três meninas falam e não a escutam, a MCL. abre, novamente, a caixa de música e espera que todas lhe prestem atenção. Enquanto isto, a C. vai buscar uma bandolete que se encontrava junto à MCL. e começa a brincar com a mesma. Nesta sequência, a MCL. fecha a caixa abruptamente e tira da mão da colega a bandolete.

MCL.: Vou te tirar a bandolete!

C.: Eu ainda estou a brincar MCL.

MCL.: Ó mãe, ela está-se a portar mal. Está assim! Amanhã, não vais ter bandolete! Amanhã não lhe deixe trazer a bandolete! Leve a bandolete para o trabalho! [entrega a bandolete à ML.].

C.: Agora tu vais-te embora e só voltas quando eu disser!

MCL.: Pronto, ninguém mexe na bandolete [guarda-a dentro de um cesto].

MT.: A fingir que nós estávamos a dormir.

As meninas deitam-se no chão.

MCL.: Fofinhas, acordem!

As meninas levantam-se.

C.: A fingir que eu a MT....

MCL.: Shhhiu!

MT.: a ML. também é a minha mãe, tá bem?

ML.: Sim, a fingir que elas eram gémeas.

MCL.: Ok [aborrecida].

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira			
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira	
	X		MT. MCL. C. ML. LL.					X		Telefone; Caixa de música Bandolete; Sofá Cesto com cartões			X		
Registo n.º 12				Nota de Campo n.º 127						Terça-Feira – Dia 26 de novembro de 2024					

O que aconteceu

O AM. encontra-se sozinho na área do faz-de-conta/, uma vez que foi o único a escolher brincar aqui, no momento da reunião.

Arruma alguns dos utensílios de cozinha, que existem disponíveis na área do faz-de-conta e coloca-os dentro do móvel e, quando termina, fica alguns instantes a olhar para o que o restante grupo de crianças que se encontra a brincar nas diferentes áreas da sala.

Posto isto, volta ao móvel e retira de lá de dentro o telefone de brincar.

AM.: Tô? Sim. Tá bem.

Ainda com o telefone na mão, vai buscar um bebé e dá-lhe colo, como se o adormecesse e vai, depois, guardar o telefone dentro do móvel.

Quando termina esta tarefa, faz de conta que abre a porta de tecido e entra pela mesma. Durante algum tempo fica “dentro de casa”, onde coloca o bebé na cama, para dormir.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
----------------	--	-----------------	--	------------------------------------	--	--	--	--	--	---------------------	--	------------------------	--	--

Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira	
	X	AM.			X					Móveis da cozinha; Telefone; Bonecos; Porta de tecido; Cama dos bonecos		X			
Registo n.º 13				Nota de Campo n.º 129						Terça-Feira – Dia 27 de novembro de 2024					

O que aconteceu

A MG. encontra-se na área do faz-de-conta sozinha e vai ter com a estagiária./

MG.: Eu queria brincar com o S. O S. está nos desenhos e eu tava aqui dentro e ele foi fazer um desenho. E eu queria brincar com o S., mas depois eu estava aqui a mexer na caixinha e não sei o que é que aconteceu.

S.: Eu estou só a fazer uma chave [em papel]

MG.: Ah, está bem!

A menina fica, então, na área do faz-de-conta a esperar pelo colega. Enquanto isso, vai cantarolando.

O S. volta para a área do faz-de-conta.

S.: Vá, vou abrir a porta.

MG.: Vá filho!

S.: Agora sou eu o pai.

MG.: Chamava-me Inês e tu chamavas-te Miguel, tá bem? S., temos de dar comida aos bebés.

S.: Eu quero papa!

MG.: Não, vamos mudar a fralda!

S.: Eu não quero!

O S. senta-se à mesa e finge que come a papa utilizando uma colher e uma pequena forma de pudim.

MG.: Já comeu tudo? Sim? Agora tens de ir mudar a fralda!

A menina faz de conta que muda a fralda ao colega. Quando termina, o S. diz: - Agora a papa. -, e senta-se à mesa. A MG. senta-se à sua frente e “dá-lhe a comida” à boca.

Ambos se levantam e a MG. arruma os utensílios que utilizou para “dar a papa”.

MG.: Agora sou eu a bebé!

O S. dispersa durante alguns minutos, indo para outras áreas da sala, e a MG. sai também da área, indo atrás dele.

Quando regressam à área, combinam que o S. será o pai desta vez, e assim este ajuda a MG. a vestir um dos vestidos.

S.: Quer pentear?

MG.: Não, quero trocar de vestido.

S. Está bem.

Depois de ajudar a MG. a vestir-se, o S. diz: - Adeus bebé, vou para a luta.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira
X		S.	MG.	X						Roupas; Caixa de música; Louça e talheres;	Cartão (chave)	X		

O que aconteceu

Estão 5 crianças na área do faz-de-conta, por isso decidem quem irá sair, porque só lá podem estar 4.

LL.: Sai pai. Os pais não entram no quarto dos filhos. Adeus, eu vou para a escola sozinha.

O BR. sai da área por alguns instantes. Enquanto isso, a MC. retira de dentro do “armário da cozinha” os vestidos e em conjunto com a LL., escolhe o que vai usar durante a brincadeira.

LL.: Eu vou vestir o da branca-de-neve.

A menina (com um telefone na mão) começa a fingir que fala ao telefone.

LL.: Mãe, eu tenho de vestir o casaco para não ter frio. Adeus, adeus (desliga o telefone).

O BR. volta à área e fala ao telefone com a LL.

LL.: Eu vou para a escola pai. Mãe, o pai não me deixa ir para a escola.

O S. entra na área: Precisam de uma chave para a porta e entrega um pedaço de cartão.

LL.: Onde está o meu vestido vermelho? MC. vai para ali!

MC.: Agora estou a por a roupa direita. Vou vestir isto para te ir levar à escola. É para aí LL.?

LL.: Pai, espera!

A MC. continua a arrumar os sapatos e as roupas.

A LL. veste o vestido e o BR. veste um fato de cavaleiro.

LL.: Pai, deixa eu vou sozinha.

BR.: Não, tu és muito pequena.

LL.: Pai, hoje quem me leva à escola é a mãe.

BR.: Eu vou ser o cavaleiro.

LL.: Então ela [a MC.] é a rainha.

A MC. ajuda a LL. a vestir-se.

LL.: Vá adeus mãe.

MC.: Espera filha,

A MC. calça os sapatos de salto alto e vai buscar uma mala.

Saem os três na área do faz-de-conta.

LL.: Aqui é a minha escola.

Despedem-se com beijos e abraços.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira			
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira	
	X	BR. S.	LL. MC.		X					Roupas e sapatos de salto alto; Malas; Móveis da cozinha; Telefone		X			
Registo n.º 15				Nota de Campo n.º 135						Segunda-Feira – Dia 2 de dezembro de 2024					

O que aconteceu

Na área da biblioteca, a MR., a LR., a MG. e a MC. estão prestes a começar a sua brincadeira, quando a educadora chama a MC. para que vá concluir o seu desenho.

MR.: [para a LR.] Agora não há equipa para ti, a MC. foi-se embora. Queres ser da nossa equipa?

A LR. acena que sim com a cabeça.

MR.: Não... Só pode ser duas pessoas...

A LR. fica aborrecida e encosta-se à parede.

MR.: Ok, vá.

As duas meninas começam as duas a dar murros uma à outra e a rir. A LR. cai no chão e a MR. cai em seguida.

MR.: A fingir que tu vens nos salvar [para a LR.].

A LR. acena que não com a cabeça.

MG.: Eu e a MR. lutamos e tu vens nos salvar.

MR.: Ok, vá. Eu vou-vos salvar. Vá, lutem!

A LR. e a MG. começam a lutar.

MR.: Vá, desmaia MG. Tens de lhe dar um murro, LR.!

A LR. finge que dá um murro à MG. e esta cai no chão.

MR.: Desmaia-te MG. Agora a MG. dá-te um pontapé deitada.

A MG. finge que dá um pontapé à LR. e esta cai também no chão.

A MR. caminha para elas com uma expressão de admiração e preocupação. Contudo, a LR. começa a levantar-se antes dela chegar.

MR.: Não, ficam desmaiadas.

A educadora chama a MG. e as restantes meninas dispersam da brincadeira.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira
X			MR. LR. MG.					X				X		
Registo n.º 16				Nota de Campo n.º 136						Segunda-Feira – Dia 2 de dezembro de 2024				

O que aconteceu

Na área do faz-de-conta:

ML.: É golo do Benfica!

CÇ.: Truz, truz.

As três crianças levantam-se e a ML. vai “abrir a porta”.

ML.: Mãe! [abraçam-se].

A MG. vem também abraçar a “mãe”.

BR.: Então? [abraça-a também]. Venham todas ver televisão [construída com dois bancos empilhados].

A ML. e a MG. começam a mexer nos tachos e talheres da cozinha.

CÇ.: Eu é que faço o jantar! Eu é que faço o jantar!

ML.: Está bem! Vou sair, até logo!

CÇ.: Até logo, filha!

ML.: Anda mana.

Saem as duas meninas, ficando apenas da área do faz-de-conta o BR. e a CÇ. (ou seja, o pai e a mãe). Enquanto as duas meninas circulam pela sala, a CÇ. e o BR. sentam-se a “ver televisão”.

As duas meninas regressam.

MG.: Truz, truz.

ML.: Não batas à porta, eu tenho a chave!

O BR. e a CÇ. levantam-se e vão receber “as filhas” à porta.

CÇ.: Olá!

ML.: Olá!

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira			
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira	
	X	BR.	CÇ. ML. MG.		X					Vestidos; Sapatos de salto alto; Porta de pano; Utensílios de cozinha Bancos	Cartão (chaves)	X			
Registo n.º 17				Nota de Campo n.º 141						Sexta-Feira – Dia 6 de dezembro de 2024					

O que aconteceu

O S., o FR., a EL. e a MC. brincam na área do faz-de-conta.

Enquanto a EL. e a MC. se encontram juntos dos bebés de brincar, a colocá-los na cama e a adormecê-los, o S. e o FR. estão sentados na mesa de centro a brincar com as painéis. O S. transfere várias tampas de garrafas para a painél e mistura-as com uma colher.

S.: Não é para tirar as pipocas, ainda não estão prontas. Não podes comer, filho!

Enquanto isso, a MC. observa-o e o FR. brinca com a bateadeira de brincar. A EL. encontra-se mais distantes das restantes crianças e diz: - Alguém pode ir à rua comigo? -, mas as restantes crianças parecem não a ouvir.

A educadora pede que as crianças arrumem a sala. Assim, a EL., que embalava um bebé no colo, deixa-o no chão e vai sentar-se na roda para a reunião. Já o S. arruma as tampas no cesto onde estavam anteriormente, mas continua a sua narrativa.

S.: As pipocas estão prontas! As pipocas estão feitas! Ninguém quer pipocas?

FR.: Não, agora estamos a arrumar.

S.: Mas eu estive a fazer as pipocas.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira			
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira	
X		S. FR.	MC. EL.		X					Utensílios de cozinha; Bonecos; Mesa e cadeiras	Tampas de plástico;			X	
Registo n.º 18				Nota de Campo n.º 144						Segunda-Feira – Dia 9 de dezembro de 2024					

O que aconteceu

A EL., a ML. e a K. encontram-se a brincar na área do faz-de-conta.

K.: Se não me deixas brincar, vou dizer!

A ML. dá uma colher à K. para que esta possa colocar algumas tampas de garrafa [comida] dentro da forma do pudim [taça da sopa]. Enquanto isso, a EL. ausenta-se durante alguns segundos e circula pela sala, com a máquina fotográfica, e faz de conta que tira fotografias à sala.

K.: Quando acabar, eu vou lavar o prato para a El., tá bom?

ML.: Não, eu lavo os pratos, tu lavas as colheres.

K.: Tá bom!

A ML. vai buscar a EL.

K.: Olha a papinha. Senta aqui no banquinho.

ML.: Vamos! Vira-te para a mesa! É para virar para a mesa!,

As três meninas sentam-se em redor da mesa e a K. começa a cantar: - *vamos papar, vamos papar.*

A ML. começa a dar a “comida” à boca da EL.

K.: Tá a comer tudo!

A educadora pede que as crianças arrumem a sala e, rapidamente, as três meninas começam a arrumar a área do faz-de-conta.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira			
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira	
X			ML EL. K.		X					Utensílios de cozinha; Mesa e cadeiras; Máquina fotográfica.	Tampas de plástico.			X	
Registo n.º 19				Nota de Campo n.º 146						Terça-Feira – Dia 10 de dezembro de 2024					

O que aconteceu

A MR. e a ML. brincam aos restaurantes, junto ao retroprojektor. Assim, com recurso a diferentes materiais, nomeadamente enfeites de natal feitos de palha, conchas, folhas de árvore e caixas de petri, as meninas fazem de conta que estão a servir comida no restaurante.

ML.: Mariana, podemos levar esta coisa [bobine] para fazer de mesa no nosso restaurante?

Est.: Podem, mas eu quero ir ver o vosso restaurante, posso?

MR.: Sim.

Est.: Então digam-me lá o que têm aqui.

ML.: Temos aqui as comidas. Isto é carne com alface.

MR.: Isto é hambúrguer com queijo. Isto é ervilhas com carne. E aqui em cima é para os senhores virem aqui e tirarem.

Est.: Então e agora vão utilizar a mesa para fazer o quê?

MR.: Para pôr estes pratos. Para a P., a N. e a Mariana comerem.

ML.: Para ti.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira			
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira	
X			MR. ML.						X	Retroprojektor; Caixas de Petri;	Enfeites de natal; Conchas; Folhas de árvores; Bobine		X		
Registo n.º 20				Nota de Campo n.º 147						Terça-Feira – Dia 10 de dezembro de 2024					

O que aconteceu

Na área da biblioteca, a CÇ., a MG. e o D. brincam com os diversos materiais. O D. encontra-se junto à janela, a observar e ouvir a caixa de música, enquanto a MG. está sentada no sofá, abraçada a um peluche. Já a CÇ. encontra-se sentada numa cadeira e grita inúmeras vezes: - Golo! -, fazendo de conta que vê um jogo de futebol. Depois chama a MG. para que se sente no seu colo, a ver o jogo.

Vão as duas juntas para o centro da área, onde a CÇ. finge mudar a fralda ao peluche.

A MG. sai da área dizendo: - Vou ter com a minha prima. Adeus.

Já a CÇ. pergunta ao D. se este quer mudar a fralda e este diz-lhe que não, porque está a calçar os sapatos.

A MG. volta muito aflita e “bate à porta” várias vezes: - Truz, truz. Truz, truz.

Quando a CÇ. “abre” finalmente a “porta”, as duas dão um abraço.

A educadora pede que as crianças arrumem a sala.

MG.: Temos de arrumar!

CÇ.: Não. Eu estava a fazer o chá para ti! Bate à porta, outra vez.

MG.: Truz, truz.

CÇ.: Espera vou buscar o chá.

A CÇ. “abre a porta”, abraça a MG. e esta começa a “entrar dentro de casa”.

CÇ.: Não! Tu já entornaste!

MG.: Sim, mas nós temos de arrumar!

CÇ.: Mas agora tu morres!

A MG. deixa-se cair no chão.

Período do dia	Quem participou	Local (Área da sala de atividades)	Recursos Utilizados	Momento da Brincadeira
----------------	-----------------	------------------------------------	---------------------	------------------------

Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira	
X		D.	CC. MG.					X		Caixa de música; Sofá; Cadeira. Peluches/ fantoques			X		
Registo n.º 21				Nota de Campo n.º 148						Quarta-Feira – Dia 11 de dezembro de 2024					

O que aconteceu

A LL. e a K. encontram-se a brincar com algumas peças de lego de grandes dimensões, na área dos jogos de mesa. /Durante as suas construções, a LL. agarra numa peça e, com o dedo indicador, começa a passá-lo na bochecha da K.

LL.: não te mexas, vou passar a maquilhagem. Qual é a cor que queres nos olhos.

K.: Esta! [aponta para uma peça rosa]

LL.: Fecha os olhos.

A menina passa cuidadosamente o dedo por cima dos olhos da K. e depois no interior da peça de lego, fazendo de conta que vai buscar mais maquilhagem.

LL.: Agora és tu!

Assim, a K. agarra numa peça e reproduz os movimentos da LL.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira
X			LL. K.	X							Peças de lego		X	

Registo n.º 22**Nota de Campo n.º 149****Quarta-Feira – Dia 11 de dezembro de 2024****O que aconteceu**

A LL. e a CÇ. encontram-se a concluir os seus desenhos, na área da expressão plástica. Quando terminam, a LL. começa a fazer de conta que maquilha a CÇ. Passa com cuidado os marcadores na cara da colega e vai escolhendo intencionalmente as cores que utiliza.

Seguindo este modelo, a CÇ. começa a fazer o mesmo.

LL.: Vou por rosa nos teus olhos, pode ser?

CÇ.: Sim. E qual é a cor que tu queres?

LL.: Eu também quero rosa.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira
X			LL. CÇ.				X			Materiais riscadores-marcadores			X	

Registo n.º 23**Nota de Campo n.º 152****Sexta-Feira – Dia 13 de dezembro de 2024****O que aconteceu**

A ML., a MG. e a MT. encontram-se a brincar na área da biblioteca, sendo que a ML. e a MT. se encontram junto da janela a cortar pedaços de fita cola e a MG. está deitada no chão, junto a um espelho que as crianças têm disponível na área.

Enquanto as duas meninas penduram pequenos desenhos em papel na parede, a MG. levanta-se, coloca um gorro e um cachecol e afasta-se das suas colegas.

ML.: Bebé, estamos a colar as decorações no teu quarto! Bebé, bebé, estamos a colar as coisas no teu quarto!

A ML. regressa para junto da MT. que está com a fita cola na mão e tira-lha da mão.

MT.: Vou dizer!

ML.: Mas eu é que tinha primeiro isto!

MT.: Mas eu queria!

ML.: MT. anda cá, tu és a minha ajudante! Sabes que as ajudantes são muito boas. As ajudantes tratam da loiça...

MT.: Eu não sou ajudante! Eu sou a mana mais velha!

ML.: Mas eu sou a mãe e as mães é que fazem isto!

MT.: Vem brincar bebé!

ML.: Vem-me ajudar!

A ML. continua a colar os desenhos na parede e a MT. senta-se no chão com a MG.

MT.: Bebé, vamos brincar?

MG.: Sim!

As duas meninas começam a brincar com os fantoches que se encontram espalhados no chão.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira
	X		ML. MG. MT.					X		Gorro e cachecol; Fantoches.	Desenhos realizados pelas crianças (papel);			X

O que aconteceu

A LL., a EL. e a MC. brincam na área do faz-de-conta, embora no início não brinquem juntas. A EL. está sentada na mesa, onde transfere algumas tampas de garrafa de um recipiente para a forma do pudim e onde faz de conta que come. Já a LL. deita-se sobre dois bancos colocados ao lado um do outro e tapa-se com algumas mantas.

EL.: Essa é a minha cama!

LL.: Mas eu quero dormir na tua cama, porque eu tenho sono.

EL.: Eu estou a fazer uma sopa.

MC.: A mãe chegou!

A MC. entra na área, dirige-se para junto da EL. e diz que vai fazer a sopa.

EL.: Mas eu quero fazer!

MC.: Mas eu é que sou a mãe.

A MC. senta-se à mesa e “come”.

LL.: Onde é que está o meu filho?

Encontra o bebé junto aos armários e bate-lhe.

LL.: Tu não vais chorar. Porque é que estás triste? Vais ficar aí trancado, espera aí.

A menina vai buscar dois bancos e coloca-os um sobre o outro a delimitar o espaço onde se encontra o boneco.

LL.: Eu vou comer, tenho fome.

A menina vai buscar a forma de um bolo e algumas tampas de garrafas e “cozinha”. Enquanto isso, a MC. retira os dois bancos de junto do bebé e coloca-os em redor da mesa.

EL.: LL. o teu filho saiu daquela prisão.

LL.: Agora vais ficar de castigo.

E volta a colocar os bancos a delimitar o espaço.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira
X			MC. LL. EL.		X								X	
Registo n.º 25				Nota de Campo n.º 158						Terça-Feira – Dia 17 de dezembro de 2024				

O que aconteceu

Após terminarem de apresentar o seu teatro, na mesa de luz, o M. e a C. convidaram todos os colegas a irem ver o cenário que eles construíram e ofereceram a cada criança e adultas um pedaço de fita prateada.

M.: É uma semente para cada um.

Aux.: E é uma semente de quê?

M.: É uma semente da paz.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira
X		M.	C.			X					Fita de embrulho			X

O que aconteceu

A MG., o F., a CÇ. e a MR. brincam na área do faz-de-conta.

Enquanto a CÇ. e a MR. brincam perto da cozinha de brincar, o F. e a MG. estão junto da mesa, com uma panela e alguns objetos miniatura (pacote de bolachas, carne, leite, ...) que existem na área do faz-de-conta.

MG.: Vamos tirar a comida da bebé. Não! Nós só podemos por... ela não papa iogurte, ela não papa queijo. Ela só papa isto! (vai retirando no interior da panela o que o F. lá colocou).

Posteriormente, a menina coloca tudo dentro da chaleira, mexe e verte os objetos para dentro de um recipiente transparente. Depois, com alguma dificuldade, por ter os sapatos de salto alto calçados e um vestido comprido vestido, vai até à “cozinha” e deixa lá o recipiente.

A menina agarra num telemóvel e finge que grava uma mensagem de voz:

MG.: Tou? Sim, sim, está bem.

A MR., que saiu da área por instantes, volta.

MR.: Agora sou eu a bebé.

MG.: Não pões fralda?

MR.: Oh MG., não preciso de pôr! Podes me dar o telemóvel?

MG.: Não. Tu és bebé!

A MR. fica com uma cara aborrecida.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira
	X	F.	MG.		X					Panela;			X	

CC.
MR.

Objetos
miniatura;
Chaleira;
Recipiente;
Vestidos;
Sapatos de
salto alto;
Cozinha de
brincar;
Telemóvel.

Registo n.º 27

Nota de Campo n.º 164

Sexta-Feira – Dia 10 de janeiro de 2025

O que aconteceu

A MR., a ML. e o S. brincam na área do faz-de-conta. A ML. encontra-se com um vestido vermelho comprido.

As crianças combinam que o S. e a ML. fazem anos e que um dos telemóveis seria só do S. A MR. sai da área do faz-de-conta e volta a entrar.

MR.: Olá. Trago-vos um presente. Um telemóvel para ti e um telemóvel para ti (dá os telemóveis). Parabéns!

O S. abraça a MR. e depois a ML. faz o mesmo.

S.: Eu também tenho uma prenda para ti! (dá a máquina fotográfica à menina).

MR.: Obrigada.

Ficam todos a fingir que estão a jogar nos telemóveis.

ML.: Isto aqui é para eu te ligar!

S.: Eu também te consigo ligar! Vou carregar o meu telemóvel.

ML.: Tou? (a menina anda de um lado para o outro, a fingir que fala ao telemóvel).

MR.: Não partas!

A ML. agarra numa mala, coloca-a e guarda o telemóvel lá dentro.

ML.: Vou à fruta!

MR.: Eu não quero ser a bebé...

ML.: Mas eu tenho a mala...

MR.: A fingir que a ML. estava grávida... A fingir que vocês eram namorados...

S.: Não! Ela é minha mãe!

MR.: Please! Please! Please!

S.: Não.

ML.: (com um bebé nos braços) Eu vou para o doutor.

As três crianças saem na área e voltam a entrar. O S. e a M. vão para “dentro de casa” e a ML. toca à porta.

MR.: Tens de bater aqui à nossa porta.

ML.: Dim-Dom, dim-dom.

A MR. “abre” a porta e a ML. entra, passando pela porta de pano.

MR.: Olá bebé, olá bebé!

S.: A fingir que eu fazia *bueda* piadas e vocês riam-se.

MR.: Não!

S.: (com o telemóvel dentro de um recipiente da máquina de café) Queres tirar uma foto? Agora vamos à *selfie*!

O menino pousa o recipiente, com o telemóvel, em cima da mesa. Depois, posa com a MR. e fingem que tiram uma fotografia. Finge que vê a fotografia e mostra-a às meninas.

ML.: Espera, também quero!

MR.: Agora com a ML. e o bebé

ML.: Não só eu! Eu é que sou a mãe! S.! Uma foto!

MR.: E comigo ML.?

O menino finge que tira a fotografia. A ML. posa para a fotografia com o bebé ao colo.

ML.: Agora com ela!

As meninas posam para a fotografia.

S.: Estou a jogar videojogos. Enganei-vos!

ML.: (para a MR.) Opa, podes por a bebé a dormir, por favor!

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira			
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira	
X		S.	MR. ML.	X						Vestido; Telemóveis; Máquina fotográfica; Boneco; Porta de pano; Recipiente da máquina do café.		X			
Registo n.º 28				Nota de Campo n.º 166						Sexta-Feira – Dia 10 de janeiro de 2025					

O que aconteceu

Durante a tarde, algumas crianças optam por fazer desenhos nos cadernos, utilizando materiais riscadores. Na mesa onde decorre esta atividade, é possível observar a CÇ. a brincar com a K.

CC.: Eu sou a senhora que pinta as pessoas, tá bem? Qual é a cor que queres nos olhos?

K.: Rosa.

A menina vai buscar um lápis cor-de-rosa.

CC.: Tens de olhar para mim e fechar os olhos.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira
	X		CC. K.				X			Lápis de cor			X	
Registo n.º 29		Nota de Campo n.º 168						Segunda-Feira – Dia 13 de janeiro de 2025						

O que aconteceu

O M., a ML. e a MCL. brincam na área do faz-de-conta. A MCL. encontra-se com um vestido vermelho e a ML. tenta vestir outro. Como não consegue atira-o para o chão e vai sentar-se, aborrecida, num canto, ao lado do móvel.

O M. está atrás da porta de pano, junto da cama dos bebés.

M.: (com um bebé na mão) Onde é que eu ponho o Júlio? Eh MCL.! Onde é que eu ponho o Júlio?

O M. coloca o bebé em cima da mesa. Com o telemóvel na mão, diz:

M.: São 8 da manhã.

MCL.: Não, são 48 da manhã!

M.: 48?

A ML. começa novamente a brincar com os colegas, colocando o bebé que se encontra em cima da mesa, na cama.

MCL.: ML. porta-te bem!

ML.: Só me porto bem se me deres o telemóvel.

As duas meninas sentam-se à mesa. Enquanto isso, o M. está novamente junto da cama dos bebés, a falar ao telemóvel.

M.: Tou? (fala uma língua impercetível).

A MCL. está sentada, com um bebé na mão e finge que joga no telemóvel.

A ML. está chateada porque a MCL. não lhe empresta o telemóvel.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira			
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira	
X		M.	ML. MCL.	X						Vestido; Boneco; Mesa; Cama de Bonecos; Telemóvel.		X			
Registo n.º 30				Nota de Campo n.º 170						Terça-Feira – Dia 14 de janeiro de 2025					

O que aconteceu

O S., a C. e a MG. estão a brincar na área do faz-de-conta.

A MG. encontra-se com o telemóvel no ouvido.

MG.: Estou a tentar falar com o S., mas ele não está-me a atender!

S.: O telefone não está a tocar!

MG.: Atende!

S.: Mas o meu telemóvel está desligado!

O S. coloca uma mala ao ombro e caminha pela área, a cantar. Enquanto isso, as duas meninas estão sentadas no chão.

C.: Tens de me emprestar! Tu também dás-me! Eu sou a bebé, ok?
S.: Cheguei a casa!
C.: Eu sou a bebé!
MG.: (com um recipiente no chão e uma colher) Bora comer a sopa!
S.: Adeus, o pai vai para o trabalho!
MG.: Tá bem, tchau amor!
O S. dá um abraço à C. e sai da área.
MG.: C. quando eu dizia que chegou a hora de dormir, tu deitas-te.
A MG. senta-se num banco e a C. senta-se no chão, à sua frente.
S.: (faz o barulho do telemóvel) Trim-trim
A MG. retira o telemóvel do interior da mala que tem ao ombro.
MG.: Olá!
S.: Olá! Posso fazer videochamada à bebé?
MG.: Podes.
S.: Olá bebé! Sabes o que é que eu trouxe para ti? Coca-cola! Adeus (manda beijinhos).
O S. regressa à área com a mala cheia de produtos. Finge que foi às compras.
S.: Trouxe chocolate, mas é só para o jantar.
MG.: Só podes comer depois do jantar!
S.: Também trouxe coca-cola (retira da mala um objeto em miniatura de uma coca-cola)
C.: A fingir que eu comia aqui nesta cadeira.
MG.: A taça dela é esta!
S.: Tá bem!
O S. vai para a “cozinha” e faz a comida para o jantar (mexe a “comida” com uma colher).
MG.: Senta-te aqui no banco.
C.: Não é assim. Eu vou comer a sopa.
A C. vai ter um o S. à “cozinha” e coloca-se de joelhos.

C.: A fingir que eu estava aqui a ver tu a fazeres a comida.

MG.: Olha, a mãe tem que ir passear.

S.: O pai já jantou! O pai comprou um telemóvel para ti!

O S. vai buscar uma escova e finge que dá banho à C.

MG.: Fofa, anda mudar a fralda!

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira			
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira	
		S.	C. MG.							Telemóveis; Mala; Colher; Recipiente; Objetos miniatura; Forma de pudim; Escova/ esponja; Armário da cozinha	Banco			X	
Registo n.º 31				Nota de Campo n.º 172						Quinta-Feira – Dia 16 de janeiro de 2025					

O que aconteceu

A MCL., a CÇ. e a LL. brincam na área do faz-de-conta. Ao iniciarem a brincadeira, as meninas não encontram os telemóveis e vão falar com a estagiária.

Esta diz-lhes que guardou os telemóveis, mas que podem procurar noutras áreas da sala, objetos para fazer de conta que são telemóveis.

A MCL. vai à área das construções, buscar blocos de madeira e regressa para a área do faz-de-conta.

A MCL. fala ao telemóvel (bloco de madeira), enquanto, utilizando um pauzinho de madeira e uma panela, faz a comida.

LL.: Agora tens de me emprestar isso (pauzinho vermelho) para eu pôr o meu batom!

MCL.: Oh, LL. agora estou eu a usar!

LL.: (começa a chorar) Mas tu não mandas! Estás sempre a mandar em mim! Tu não és uma professora!

Durante o restante tempo de brincadeira, a LL. fica sentada à mesa, a observar as colegas, enquanto estas continuam a brincadeira.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira
X			MCL. CÇ. LL.		X					Panela.	Blocos de madeira; Pauzinhos de madeira.	X		
Registo n.º 32		Nota de Campo n.º 173						Quarta-Feira – Dia 16 de janeiro de 2025						

O que aconteceu

O M., a MG. e a R. brincam na área da biblioteca. As crianças combinam as suas personagens, sendo que a MG. é a mãe, a R. quer ser a bebé, juntamente com um fantoche de uma vaca e o M. que é o pai, quer chamar-se António.

MG.: Não, tu chamas-te Fábio!

M.: Então já não brinco.

MG.: Vá lá, M.!

M.: Eu quero chamar-me António!

MG.: Pronto, está bem.

As crianças prendem um cachecol a uma cadeira e ao pequeno sofá da área e brincam a passar por cima do mesmo, que se encontra esticado, como se fosse uma corda.

MG.: Bora ser uma biblioteca! Vamos trocar. Agora o M. é o pai e tu és a mãe e eu a bebé.

R.: Dá-me a filha, pai! (pede-lhe o fantoche)

O M. dá-lha e, enquanto isso, a MG. afasta-se um pouco.

M.: A bebé pode-se magoar.

MG.: Olha aqui, está a brincar a bebé (falando de si, enquanto brinca com um boneco).

Enquanto isto, a R. embala a vaca (outra filha) e fala com a MG.

R.: Boa bebé, conseguiste! Não, isto é para a bebé.

M.: Tenho de ir à caça. Até logo! A fingir que eu fechei isto (cortina no fantocheiro). Isto é a rua. Tu vê-me da janela, porque só volto amanhã. Finge que ficas com saudades! [para a R.].

Enquanto as meninas “dormem, dentro de casa”, o M. utiliza um cachecol para fazer de conta que é uma caçadeira, fingindo que mata os animais e fazendo o barulho dos tiros.

M.: Cheguei (entra pela cortina do fantocheiro).

R.: Preciso de ti, que ela está quase a vomitar!

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira
X		M.	MG. R.					X		Cadeira; Sofá. Fantoche; Cachecol; Fantocheiro	.	X		

Registo n.º 33

Nota de Campo n.º 174

Quarta-Feira – Dia 16 de janeiro de 2025

O que aconteceu

O BR. e a MG. brincam na área do faz-de-conta. Estão ambos na “cozinha” a fazer comida, mas não comunicam um com o outro. O BR. deita dentro de uma panela algumas tampas de garrafa e mexe com um pauzinho de madeira.

BR.: Estamos a fazer um bolo de chocolate. [diz para a estagiária].

A MG. vai dando vários objetos ao BR. para que este os coloque dentro da panela, mas ainda sem comunicar.

MG.: BR. tens de vestir a tua camisola!

BR.: Eu vou vestir o meu casaco!

Enquanto a MG. arruma as roupas nos cabides, o BR. senta-se junto ao móvel e coloca dois bancos em cima um do outro e finge que “vê televisão”.

Depois de ter arrumado as roupas, a MG. vai buscar uma mala, coloca lá dentro um telemóvel e cria uma narrativa sozinha.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira
	X	BR.	MG.		X					Panela; Mala; Telemóvel Bancos	Tampas de garrafa; Pauzinhos de madeira; .	X		

Registo n.º 34

Nota de Campo n.º 175

Quarta-Feira – Dia 17 de janeiro de 2024

O que aconteceu

A CÇ., o S. e o AM. encontram-se na área do faz-de-conta. Enquanto o S. e a CÇ. brincam juntos, na cozinha, o AM. encontra-se mais afastado, a fingir que fala ao telemóvel.

AM.: Sim, sim, sim.

Depois guarda o telemóvel dentro de uma mala e fica sentado. Enquanto isso, o S. e a CÇ. recortam pequenos pedaços de papel e colocam-nos dentro de uma panela, juntamente com algumas pedras, que foram buscar à área da mesa de luz, e mexem com pauzinhos de madeira e pincéis. Depois de algum tempo a preparar a “comida”, o S. e a CÇ. sentam-se no chão e colocam a taça com a comida, num banco de madeira.

CÇ.: Bebé, vem jantar!

O S. vai buscar um bebé.

S.: Já arranjei uma bebé!

A CÇ. coloca um banco em frente ao banco já existente e senta o bebé.

CÇ.: Nós dávamos à boca!

Enquanto isto, o AM. encontra-se sozinho, junto da cozinha, a arrumar alguns objetos, sem nunca intervir na brincadeira dos colegas.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira			
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira	
	X	S. AM.	CÇ.		X					Telemóvel; Panela; Taça; Bancos.; Pincéis	Papel; Pedras; Pauzinhos de madeira.		X		
Registo n.º 35				Nota de Campo n.º 176						Segunda-Feira – Dia 20 de janeiro de 2025					

O que aconteceu

A EL., a ML. e a MG encontram-se na área da biblioteca.

ML.: Mãe, podes fazer um chá para mim?

MG.: Espera, tenho de ver a tua mana, porque ela tá só a chorar.

A MG. senta-se no sofá e, com recurso a um cachecol, “troca a fralda” ao bebé (uma vaca de peluche), enquanto a ML. coloca um cachecol enrolado na cabeça. Depois, a ML. deita-se no chão.

ML.: Tu tens de vir para aqui, os pais têm de ficar a ver, porque eu estava doente!

MG.: Ok!

ML.: Mãe, eu quero um chá! Espera, isto (construção com peças de encaixe) é a caneca do chá. Finge que está cá dentro.

A MG. entrega a “caneca” à ML. e esta última senta-se a beber o chá e a ver um livro.

ML.: Tu ontem, como eu estava melhor, deixavas-me sair, tá bem?

MG.: Tá bem.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira			
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira	
X			ML. EL. MG.					X		Sofá; Livro; Cachecol; Fantoche.	Peças de encaixe.	X			
Registo n.º 36				Nota de Campo n.º 178						Segunda-Feira – Dia 20 de janeiro de 2025					

O que aconteceu

A LL., a MC. e a K. estão a brincar juntas, na área do faz-de-conta.

Enquanto a LL. finge ser uma boneca, a K. e a MC. sentam-se na mesa. As meninas fingem ter medo da boneca.

LL.: (falando com voz de robô) Agora fiquei triste.

MC.: Se quiser eu tenho aqui rebuçados. (finge que retira da mala um rebuçado e abana-o) Eu tenho aqui rebuçados!

LL.: (falando com voz de robô) Eu sou boazinha, não precisa ter medo de mim. Dá a mão [para a K.].

MC.: Senta aqui filha!

LL.: Deixa que eu dou a ela. Tchau, tchau.

MC.: Espere, espere. Dá um rebuçado à boneca, filha!

LL.: Obrigada, tchau, tchau.

MC.: Se quiser, eu tenho aqui uma coisa para ti. Na minha mala. Tome! (finge que tira algo na mala e estica o braço). É uma mensagem.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira
	X		MC. LL. K.		X					Roupa Mala			X	
Registo n.º 37				Nota de Campo n.º 179						Terça-Feira – Dia 21 de janeiro de 2025				

O que aconteceu

Na área do faz-de-conta, a MC. finge ser a mãe da C., a bebé. Entra depois a MT.

C.: Tu és a mana.

MT.: Tá bem, pode ser. Olá bebé! Queres brincar comigo?

MC.: Vai lá brincar com a mana.

MT.: Posso ser bebé também MC.?

MC.: Não, tu és a mana mais velha.

MT.: Tá bem. Olá! Tás com fome? Tá com fomeca? Bebé, a mana tem que ir passear.

A MT. veste um dos vestidos disponíveis, enquanto a MC. finge dar comida à bebé, C.

C.: Queres um dos sapatos?

MT.: Não, eu vou calçar as minhas botas.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira
X			MC C. MT.	X						Roupas		X		
Registo n.º 38				Nota de Campo n.º 180						Terça-Feira – Dia 21 de janeiro de 2025				

O que aconteceu

A C., a MC. e a MT. continuam a brincar na área do faz-de-conta, mas a elas junta-se o BR., que pergunta à estagiária pelos telemóveis. Após perceberem que os telemóveis foram arrumados, a MT. e a C. vão à área das construções, buscar quatro blocos de madeira e dão um a cada colega.

MT.: Mãe, tá muito vento lá fora, tenho de levar um casaco [para a MC.].

C.: A fingir que eu escondi o teu telemóvel enquanto tu tavas a dormir.

MT.: Ok.

C.: Mas depois tu disseste, “mãe onde é que está o telemóvel?” Tá na gaveta, ok? Não podes saber.

MT.: Tá bem.

C.: Vá acordem. Eu tava a dormir.

A C. e a MT. levantam-se.

C.: Tu disseste “oh mãe, onde é que está o meu telemóvel?”.

A MC. vai ter com a C., que se encontra no “seu quarto” e tapa-a com uma pequena manta.

MT.: A fingir que eu comprei um doce e tu deixaste-me!

MC.: Não, isso é a sopa!

MT.: Então onde é que está o rebuçado.

MC.: Eu não tenho aqui rebuçados.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira			
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira	
X		BR.	C. MC. MT.	X						Roupas; Armário da cozinha; Manta.	Blocos de madeira.	X			
Registo n.º 39				Nota de Campo n.º 181						Terça-Feira – Dia 21 de janeiro de 2025					

O que aconteceu

A MC., a MT. e a C. continuam a brincar na área do faz-de-conta.

Em cima da mesa, têm várias painéis e no seu interior, caricas, que transferem de painél para painél.

Depois de acabarem de “cozinhar” a MC. guarda as panelas no interior do armário e vai ter com a C.

C.: Não podes estar aqui. Não podes ver o que eu estou a fazer!

MC.: Está bem.

A menina abre a porta do armário e esconde-se através desta, e com um dos blocos de madeira, que finge ser um telemóvel, faz-de-conta que liga a câmara do telemóvel e finge ver o que a C. está a fazer.

C.: MC! Tu não podes ver!

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira			
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira	
X			MC. MT. C.		X					Panelas; Armário da cozinha.	Caricas; Blocos de madeira.			X	
Registo n.º 40				Nota de Campo n.º 182						Terça-Feira – Dia 21 de janeiro de 2025					

O que aconteceu

Durante o momento de brincadeira nas áreas da sala, /algumas crianças brincam na área dos jogos de mesa. A ML. Vai buscar à estante dos jogos, um cesto que contém vários paus de madeira coloridos e leva-os para a mesa, onde se encontram a CÇ e a MG.

ML.: Querem brincar? Eu sou a cabeleireira!

CÇ.: Mas eu também quero ser a cabeleireira!

ML.: Mas tem de haver uma pessoa para cortar o cabelo CÇ.!

CÇ.: É a MG.

MG.: Mas eu estou com um tóto.

ML.: Não faz mal, nós não desmanchamos!

MG.: Tá bem.

As meninas agarram em alguns pauzinhos de madeira e fazem de conta que estão a pentear a MG. e a cortar-lhe o cabelo.

Algum tempo depois, a LL., que chegou da sesta, junta-se à brincadeira.

LL.: Qual é o batom que quer, senhora?

MG.: Hm, eu quero cor-de-rosa.

A menina procura dentro do cesto, um pauzinho de madeira cor-de-rosa.

LL.: Não tenho cor-de-rosa, só tenho vermelho.

MG.: Pode ser.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira			
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira	
	X		ML. CÇ. MG. LL.	X						Cadeira.	Pauzinhos de madeira (gelado).	X			
Registo n.º 41				Nota de Campo n.º 183						Sexta-feira – Dia 24 de janeiro de 2025					

O que aconteceu

Na área do faz-de-conta, o M., a C. e a ML. decidem ao que vão brincar.

ML.: A fingir que esta era a nossa casa nova?

M.: Não. Nós vendemos a nossa. Nós estávamos a arrumar.

ML.: Esta era a nossa casa nova!

M.: Nova não, nós vendemos a nossa!

ML.: Mas esta era a nova! Se nós vendemos a nossa, esta era a nova tóto!

M.: Vou tirar a mesa daqui.

As crianças mudam os móveis, mesa e cadeiras de sítios, como se estivessem a decorar a sua casa.

ML.: Onde é que está o sofá?

M.: O sofá? O sofá, não há! Eu deixei o nosso sofá lá.

C.: Isto [cadeiras] pode ser o sofá.

ML.: Tem de ser uma coisa muito maior.

C.: Onde é que é o sofá?

M.: Isto não é um sofá!

C.: Agora é!

A C. coloca duas almofadas por cima de duas cadeiras.

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira
X		M.	ML. C..	X						Mesa; Móveis da cozinha; Cadeiras; Almofadas.		X		

O que aconteceu

A MT., a MG. e a MR. estão na área do faz-de-conta e decidem quem será quem.

MG.: Eu sou a mãe!

MT.: Não, eu é que sou a mãe!

MG.: Não, eu é que sou.

MT.: Espera aí.

MG.: Eu sou a mãe!

MT.: Esperem, esperem, esperem! Eu sou a mãe, porque sou a mais velha!

MG.: Não.

MT.: MG. olha para mim, eu sou a mais velha, por isso eu sou a mãe. A MG. é a mana e a MR. é a bebé. Filha!

MG.: Não sou filha!

MT.: Está bem.

MG.: Eu sou a mãe, MT.!

A MT. sai da área e volta instantes depois.

MT.: Fui comprar isso de propósito mãe! Olha, um tablet para a bebezinha fofinha e um telemóvel para mim. Mãe, toma o teu telemóvel [a menina utiliza blocos de madeira para fazer de telemóveis].

As meninas colocam uma toalha sobre a mesa e mudam os móveis de sítio.

MG.: Eu sou a mãe!

MT.: Eu era a bebé princesa, tá bem? Eu era a bebé princesa e tu eras a mãe princesa!

MG.: Filha, não, não.

MT.: Eu estava na minha caminha! A minha caminha era ali [a menina vai deitar-se no chão e tapa-se com uma pequena manta].

Período do dia		Quem participou		Local (Área da sala de atividades)						Recursos Utilizados		Momento da Brincadeira		
Manhã	Tarde	Masculino	Feminino	Jogos de mesa	Faz-de-conta	Mesa de luz	Desenhos	Biblioteca	Retroprojektor	Estruturados	Não estruturados	Início da brincadeira	Meio da brincadeira	Fim da brincadeira
	X		MT. MG. MR.		X					Mesa; Móveis da cozinha; Manta.	Blocos de madeira.	X		

ANEXO F - ROTEIRO ÉTICO

| | ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor

1. Objetivos do trabalho

Para a construção de uma ética democrática, é de grande importância que todos os atores envolvidos - crianças, famílias e equipa educativa - estejam informados e esclarecidos relativamente aos objetivos do trabalho desenvolvido pelo investigador (Tomás, 2011).

Neste sentido procurei, desde o início da minha prática, informar e esclarecer as crianças, primeiramente sobre o porquê de estar em contexto de sala a acompanhar o seu dia-a-dia e, posteriormente, explicitar de forma simples os objetivos da investigação que desenvolvi. Deste modo, procurei durante toda a investigação, assumir um compromisso de respeito por todas as crianças, promovendo e divulgando os direitos consagrados na Convenção Internacional (Moita et al., 2011).

Por outro lado, a explicitação dos objetivos da minha prática e da investigação, junto das famílias, por meio de conversas informais, documentos que foram sendo expostos no corredor da instituição ao longo do período da PPS II, como é o caso da Carta de Apresentação (cf. Anexo C), bem como através dos emails enviados, demonstram assim a importância da valorização da competência educativa destes atores, assim como a importância da colaboração entre as famílias e a equipa educativa. Assim sendo, procurei assumir um compromisso com as famílias de todas as crianças, tendo em consideração os princípios do respeito, da promoção da participação das mesmas e da troca de informações (Moita et al., 2011).

	<p>Importa não esquecer também a importância de explicitar junto da equipa educativa os objetivos do trabalho, uma vez que este será também um processo que se requer colaborativo e em que todos os atores intervenientes deverão trabalhar de forma efetiva e articulada. Assim sendo, é de extrema importância “colaborar com todos os intervenientes da equipa educativa” (Moita et al., 2011, p. 2) e “partilhar informações relevantes” (Moita et al., 2011, p. 2).</p>
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Como refere Tomás (2011), os objetivos da investigação devem ter em conta, não só os benefícios, como os danos ou custos para as crianças, que poderão resultar do processo. Estes custos podem dizer respeito, de entre outros aspetos, a questões de tempo, inconsciência ou intrusão da privacidade.</p> <p>Assim sendo, e tendo em conta que a investigação pretendia caracterizar a influência dos materiais na interação entre crianças e na estruturação das suas brincadeiras, considero que o trabalho desenvolvido apresenta benefícios, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico na procura de novos recursos/materiais para as suas brincadeiras de faz-de-conta. Contudo, importa salientar que, o processo de recolha de dados pode ter sido um pouco intrusivo, no sentido em que as crianças podem ter ficado, por vezes, constrangidas, não só por estarem a ser filmadas, como por estarem a ser observadas, embora tenha tentado sempre que este fosse um processo discreto e que não ouvesse interferências nas interações/brincadeiras das crianças.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Segundo Tomás (2011), questões de privacidade e confidencialidade devem ser sujeitas a negociação. Sabendo que todos os dados e informações partilhadas relativamente às crianças e às suas famílias, são confidenciais, é de extrema importância garantir que estas são única e exclusivamente utilizadas em contexto profissional e que qualquer dado é omitido, de modo a garantir o anonimato.</p>

Neste sentido, foi importante tomar medidas relativamente a este princípio ético que dizem, primeiramente respeito à substituição dos nomes das crianças pelas suas iniciais, decisão tomada em conjunto com a educadora cooperante, e ainda a não divulgação de registos fotográficos e vídeos que permitam identificar as crianças. Além disso, também o nome da OS e a sua localização foram omitidos em todos os registos.

Relativamente à recolha de registos fotográficos, importa referir que, todas as famílias foram informadas e assinaram um consentimento informado (cf. Anexo H), onde autorizaram ou não a recolha de registos fotográficos e vídeos do seu/sua educando/a. Além do consentimento informado das famílias, procurei garantir, em todos os momentos de captura de imagens, o assentimento das crianças, colocando sempre a questão: “posso tirar uma fotografia ao que estás a fazer?”. Aquando dos momentos de registo de vídeos, utilizados principalmente para a recolha de dados para a investigação, as crianças foram previamente informadas e questionadas sobre a recolha dos mesmos e tiveram sempre oportunidade de, posteriormente, consultar os vídeos gravados.

Desta forma, é possível afirmar que procurei assumir um compromisso ético com as crianças, seguindo os princípios do respeito pela privacidade de todas as crianças e de sigilo profissional, e também com as famílias, mantendo o sigilo relativamente às informações que obtive e recolhi. Além disso, procurei partilhar informações relevantes com a equipa dentro dos limites da confidencialidade (Moita et al., 2011).

4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir

É importante explicitar e justificar os “processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (Tomás, 2011, p. 162).

Partindo deste pressuposto, importa mencionar que, tendo em conta a temática da investigação, centrada na observação das brincadeiras de faz-de-conta das crianças e, posterior caracterização da influência dos

materiais nas interações e brincadeiras estabelecidas, dando-lhes sempre a liberdade de participarem ou não, de acordo com os seus interesses. Assim sendo, apenas três das 24 crianças não participaram na investigação, uma vez que não foram registadas brincadeiras de faz-de-conta em que as mesmas estivessem envolvidas. Deste modo, procurei reger-me pelos princípios do respeito por todas as crianças e respetivas famílias, e da partilha de informações relevantes com a equipa educativa (Moita et al., 2011).

5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação

Todos os atores envolvidos na investigação devem ter conhecimento dos objetivos, dos métodos, resultados e processos utilizados durante o decorrer da mesma (Tomás, 2011).

Tendo este aspeto em consideração, as crianças foram previamente informadas acerca dos objetivos, métodos, resultados e processos da investigação, uma vez que as mesmas foram um sujeito ativo ao longo do processo de desenvolvimento da investigação. Desta forma, procurei assumir um compromisso de respeito por todas as crianças (Moita et al., 2011).

Relativamente às famílias, estas tomaram conhecimento dos aspetos anteriormente mencionados, através de alguns emails partilhados com as mesmas ao longo do período da PPS II, bem como serão, posteriormente, informadas acerca dos resultados da investigação por meio de uma publicação na plataforma *Educabiz*. Assim sendo, tive em conta os princípios do respeito pelas famílias das crianças e da disponibilização de informações relevantes (Moita et al., 2011).

Quanto à equipa educativa, houve também o cuidado de informar todos os elementos relativamente aos objetivos e métodos utilizados na investigação, de forma a que todos pudessemos trabalhar com o mesmo objetivo. Desta forma, a tomada de decisões em conjunto e a partilha de informações foram os princípios que regeram a minha atuação junto da equipa educativa (Moita et al., 2011).

Ademais, importa mencionar também que a temática da investigação foi igualmente partilhada com a minha orientadora da PPS II, de modo a obter a sua aprovação.

6. Consentimento informado

Durante o decorrer da investigação, famílias e crianças devem estar conscientes que a recusa ou desistência da investigação, não as prejudicará de qualquer forma (Tomás, 2011).

Assim sendo, foi disponibilizado às famílias um consentimento informado para a captação de fotografias (cf. Anexo H), onde se encontra descrito que estas serviram apenas para fins académicos. Durante o processo de recolha das autorizações, tive o cuidado de explicar às famílias os objetivos inerentes à minha prática e à captura das fotografias, deixando claro que a sua recusa não iria prejudicar as crianças.

Desta forma, houve também a mesma preocupação e cuidado de conversar com a família da criança escolhida para a realização do portefólio individual e entregar o consentimento informado (cf. Anexo I) onde se encontravam explícitos os objetivos do mesmo. Procurei assim, seguir os princípios de respeito pela família de cada criança e de disponibilização de informações, estando sempre ao dispor das famílias para esclarecer qualquer dúvida (Moita et al., 2011).

Ainda que, tal como defende Ferreira (2010), se tenham obtido os consentimentos informados junto dos adultos responsáveis pelas crianças, “associando-lhes um conjunto de deveres e responsabilidades adultas relativas à salvaguarda da sua privacidade, anonimato e confidencialidade” (p. 161), importou ter em consideração os direitos da criança, relativamente à sua participação na investigação. Ou seja, a participação das crianças dependeu sempre da sua atitude face à investigação e aos registos fotográficos e vídeos (Soares et al., 2005). Assim sendo, foi também aqui assumido um compromisso de respeito por todas as crianças (Moita et al., 2011).

7. Uso e relato das conclusões	<p>Apesar da investigação desenvolvida ter tido como técnicas de recolha de dados a observação direta das brincadeiras de faz-de-conta das crianças, foi indispensável manter os atores intervenientes informados em relação ao que foi sendo desenvolvido, principalmente a equipa educativa, de forma a que existisse um trabalho articulado e contínuo de todos os elementos. Assim sendo, procurei dar sempre respostas de qualidade às necessidades de cada criança, bem como “encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado” (Moita et al., 2011, p. 1). Procurei também assumir um compromisso de colaboração com os elementos da equipa educativa, partilhando informações que fossem pertinentes (Moita et al., 2011).</p> <p>Já no que diz respeito à partilha dos resultados e conclusões com as famílias das crianças, estes foram divulgados por meio de uma publicação na plataforma <i>Educabiz</i>, elaborada pela estagiária após o término da conclusão do presente relatório, e publicada pela educadora cooperante.</p> <p>Desta forma, assumi também compromissos com as famílias, nomeadamente o de respeito pelas mesmas e de fornecimento de informações (Moita et al., 2011).</p>
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	<p>O investigador deve ter em conta, não só o impacto da investigação nas crianças envolvidas na mesma, como também nos grupos de crianças mais largados (Tomás, 2011) e nos restantes intervenientes.</p> <p>Assim sendo, considero que, tendo em conta os objetivos da investigação desenvolvida, o possível impacto nos intervenientes se centra na compreensão da influência dos materiais e dos espaços na estruturação das brincadeiras de faz-de-conta das crianças. Ademais, em relação às famílias e à equipa poderá permitir uma reflexão sobre os materiais disponibilizados e a influência e o impacto das tecnologias nas interações e brincadeiras das crianças.</p>

	<p>Deste modo, procurei assumir com as crianças princípios de respeito e de respostas de qualidade às suas necessidades educativas (Moita et al., 2011). Já em relação às famílias, tive em consideração os princípios do respeito, valorizando a competência educativa das famílias (Moita et al., 2011), e com a equipa educativa de respeito e colaboração (Moita et al., 2011).</p>
<p>9. Informação às crianças e aos/às adultos/as envolvidos/as</p>	<p>Tal como refere Tomás (2011), deve existir transparência relativamente ao processo de investigação, bem como devem ser promovidas relações horizontais. Assim sendo, procurei que todo o processo de investigação fosse acompanhado de um princípio de colaboração com todos os intervenientes, principalmente com as crianças e a equipa educativa, dado serem os dois atores mais envolvidos no processo.</p> <p>Ademais, foi tido em conta o aspeto da transparência, no sentido em que todos os intervenientes foram informados e estiveram a par do trabalho desenvolvido, bem como dos seus resultados. Neste sentido, procurei assumir compromissos com todos os intervenientes, baseando-me no respeito por todas as crianças, no respeito pelas famílias e na garantia de troca de informação. Relativamente à equipa, procurei colaborar com a mesma, dialogando e partilhando informações relevantes (Moita et al., 2011).</p>
<p>10. Tratamento dos dados</p>	<p>Tendo em consideração o descrito pela Direção-Geral da Educação, no seu sítio da <i>internet</i>, a aplicação de inquéritos e/ou estudos de investigação em meio escolar, deverá obedecer ao quadro jurídico em vigor. Neste sentido, questões relacionadas com os direitos à privacidade, segurança, proteção e confidencialidade dos dados pessoais e o seu tratamento, deverão ser tidas em conta. Desta forma, é possível afirmar que, durante o decorrer da investigação, tal como mencionado anteriormente, estas foram questões tidas em conta, nomeadamente aquando da entrega dos consentimentos informados para a captura de fotografias das crianças (cf. Anexo H) no âmbito da investigação, em que todas as famílias tiveram conhecimento dos objetivos da</p>

investigação e da recolha das fotografias e também através do consentimento informado para a realização do portefólio da criança (cf. Anexo I), entregue à família.

Em relação ao anonimato das crianças, este foi também garantido em todos os momentos da investigação, seja através da substituição dos nomes das crianças pelas iniciais dos seus nomes, decisão tomada em conjunto com a educadora cooperante, seja através da atenção que tive em omitir os rostos das crianças em todas as fotografias e vídeos utilizados para a realização da investigação e do, posterior relatório da PPS II, bem como os que foram utilizados no portefólio da criança e que foi, entregue para avaliação. Em relação ao portefólio, encontrava-se, também explícito, no consentimento, que, apenas a versão que seria entregue à família, iria conter as fotografias originais da criança em questão.

Desta forma, considero que tive em conta princípios como o respeito por todas as crianças e pela sua privacidade (Moita et al., 2011).

ANEXO G - ÁRVORE
CATEGORIAL

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Frequência
Local das brincadeiras	Espaços da sala de exploração cognitiva	Área dos jogos de mesa	a educadora pede às crianças que vão buscar jogos de mesa e que brinquem com os mesmos (5)	6
			a estagiária observa a MT. e a R. que brincam também na área dos jogos de mesa. (1)	
			A LL. e a K. encontram-se a brincar com algumas peças de lego de grandes dimensões, na área dos jogos de mesa. (21)	
			Algumas crianças brincam na área dos jogos de mesa. (40)	
			A educadora pede que cada criança traga para a mesa um jogo, da área dos jogos. (7)	
		[Na área dos jogos de mesa]	9	
		Área da Biblioteca		A MR., o F., a MCL. e o J. brincam na área da biblioteca. (2)
		(...) junto da área da biblioteca. Aqui, a C., a MCL. e a ML. estão a brincar ao faz-de-conta. (6)		
		A MCL., a MT. e a C. encontram-se a brincar na área da biblioteca. (10)		
		A MCL., a C., a MT. e a LL. continuam a brincar na área da biblioteca. (11)		
Na área da biblioteca, a MR., a LR., a MG. e a MC. estão prestes a começar a sua brincadeira. (15)				

		Na área da biblioteca, a CÇ., a MG. e o D. brincam com os diversos materiais. (20)	
		A ML., a MG. e a MT. encontram-se a brincar na área da biblioteca. (23)	
		O M., a MG. e a R. brincam na área da biblioteca. (32)	
		A EL., a ML. e a MG. encontram-se na área da biblioteca. (35)	
		Na nova área do faz-de-conta, as crianças brincam dentro das muralhas do castelo (3)	
		Na área do faz-de-conta, estão quatro crianças. (4)	
		O S., a CÇ e o V. encontram-se a brincar na área do faz-de-conta da sala. (9)	
		O AM. encontra-se sozinho na área do faz-de-conta (12)	
		A MG. encontra-se na área do faz-de-conta sozinha (13)	
		Estão 5 crianças na área do faz-de-conta (14)	
		Na área do faz-de-conta: (16)	
		O S., o FR., a EL. e a MC. brincam na área do faz-de-conta. (17)	
		A EL., a ML. e a K. encontram-se a brincar na área do faz-de-conta. (18)	
		A LL., a EL. e a MC. brincam na área do faz-de-conta (24)	
		A MG., o F., a CÇ. e a MR. brincam na área do faz-de-conta (26)	
Espaços da sala de exploração simbólica e expressiva	Área do Faz-de-Conta		23

A MR., a ML. e o S. brincam na área do faz-de-conta.
(27)

O M., a ML. e a MCL. brincam na área do faz-de-conta.
(29)

O S., a C. e a MG. estão a brincar na área do faz-de-conta.
(30)

A MCL., a CÇ. e a LL. brincam na área do faz-de-conta.
(31)

O BR. e a MG. brincam na área do faz-de-conta. (33)

A CÇ., o S. e o AM. encontram-se na área do faz-de-conta
(34)

A LL., a MC. e a K. estão a brincar juntas, na área do faz-
de-conta. (36)

Na área do faz-de-conta, a MC. finge ser a mãe (37)

A C., a MC. e a MT. continuam a brincar na área do faz-
de-conta (38)

A MC., a MT. e a C. continuam a brincar na área do faz-
de-conta. (39)

Na área do faz-de-conta, o M., a C. e a ML. decidem ao
que vão brincar. (41)

A MT., a MG. e a MR. estão na área do faz-de-conta. (42)

A LL. e a CÇ. encontram-se a concluir os seus
desenhos, na área da expressão plástica (22)

		Área da Expressão Plástica	Durante a tarde, algumas crianças optam por fazer desenhos nos cadernos. (28)	
		Área da Mesa de Luz	Após terminarem de apresentar o seu teatro, na mesa de luz (25)	1
		Retroprojektor	A MR. e a ML. brincam aos restaurantes, junto ao retroprojektor (19)	1
Materiais utilizados pelas crianças nas brincadeiras de faz-de-conta	Materiais estruturados	Vestuário	As meninas vestem, como habitualmente, os vestidos (3)	16
			e calçam os sapatos de salto alto (3)	
			decide vestir outro vestido que dê para colocar no seu interior, um bebé (4)	
			A CÇ. tem vestido, um vestido vermelho (9)	
			calça uns sapatos de salto alto (9)	
			deita-se no chão, tapado com uma pequena manta (9)	
			Também quero princesa, eu até tenho o vestido. (3)	
			a CÇ. vai tapar o S. com uma manta (9)	
			diz à MT. que se coloque debaixo da manta que tem na mão (10)	
			enquanto as restantes meninas dobram a manta. (11)	
ajuda a MG. a vestir um dos vestidos (13)				
Enquanto isso, a MC. retira de dentro do “armário da cozinha” os vestidos (14)				
A LL. veste o vestido (14)				

o BR. veste um fato de cavaleiro (14)

A MC. calça os sapatos de salto alto (14)

vai buscar uma mala (14)

a MG. levanta-se, coloca um gorro (23)

a MG. levanta-se, coloca (...) um cachecol (23)

tapa-se com algumas mantas. (24)

A MT. veste um dos vestidos disponíveis (37)

(...) com recurso a um cachecol, “troca a fralda” ao bebé (35)

A ML. encontra-se com um vestido vermelho comprido (27)

por ter os sapatos de salto alto calçados (26)

e um vestido comprido vestido (26)

A ML. encontra-se com um vestido vermelho comprido. (27)

A ML. agarra numa mala, coloca-a e guarda o telemóvel lá dentro. (27)

A MCL. encontra-se com um vestido vermelho (29)

O S. coloca uma mala ao ombro (30)

As crianças prendem um cachecol (32)

Com a batedeira de brincar na mão (9)

Com a chaleira na mão (9)

	Vai buscar um garfo ao interior do armário. (9)	
	O S. senta-se à mesa e finge que come a papa utilizando uma colher (13)	
	Utilizando (...) uma pequena forma de pudim (13)	
	A ML. e a MG. começam a mexer nos tachos (16)	
	Mexer nos (...) talheres da cozinha (16)	
	O S. transfere várias tampas de garrafas para a panela (17)	
	mistura-as com uma colher. (17)	
	o FR. brinca com a batedeira de brincar (17)	
	A ML. dá uma colher à K. para que esta possa colocar algumas tampas de garrafa [comida] dentro da forma do pudim [taça da sopa]. (18)	
Objetos de uso culinário	onde transfere algumas tampas de garrafa de um recipiente para a forma do pudim e onde faz de conta que come. (24)	11
	Em cima da mesa, têm várias panelas (39)	
	dentro da forma do pudim [taça da sopa]. (18)	
	A menina vai buscar a forma de um bolo (24)	
	o F. e a MG. estão junto da mesa, com uma panela (26)	
	Posteriormente, a menina coloca tudo dentro da chaleira (26)	
	MG.: (com um recipiente no chão e uma colher) Bora comer a sopa! (30)	
	(mexe a “comida” com uma colher). (30)	

	enquanto, utilizando (...) uma panela, faz a comida (31)	
	colocam-nos dentro de uma panela (34)	
	Colocam a taça com a comida (34)	
	Isto [cadeiras] pode ser o sofá. (41)	
	Enquanto a R. está sentada numa cadeira (1)	
	Colocam as cadeiras e o pequeno sofá dispostos de forma a fazer uma divisão e sentam-se. (2)	
	cozinhar na cozinha (4)	
	distribuem algumas cadeiras de forma a fechar a área. Nas cadeiras colocam bonecos (...) (6)	
	sentando-se numa cadeira no meio das duas (8)	
	A MCL. senta-se no sofá (10)	
	Por fim, senta-se no sofá (11)	
Mobília	O S. senta-se à mesa e finge que come a papa (13)	15
	Venham todas ver televisão [construída com dois bancos empilhados] (16)	
	K.: (...) Senta aqui no banquinho (18)	
	Já a LL. deita-se sobre dois bancos colocados ao lado um do outro (24)	
	enquanto a MG. está sentada no sofá (20)	
	Já a CÇ. encontra-se sentada numa cadeira (20)	
	A menina vai buscar dois bancos e coloca-os um sobre o outro a delimitar o espaço (24)	

	As crianças prendem um cachecol a uma cadeira e ao pequeno sofá da área (30)	
	coloca dois bancos em cima um do outro (33)	
	(...) colocam cartões com palavras (6)	
	as restantes crianças encontram-se, cada uma, com um livro. (2)	
	Assim, sendo enquanto algumas crianças fazem <i>puzzle</i> (5)	
	e no seu colo, coloca um livro (10)	
Material Pedagógico	e coloca, no colo, um cesto com vários cartões de imagens. (11)	10
	Assim, com recurso a diferentes materiais, nomeadamente (...) caixas de petri (19)	
	Passa com cuidado os marcadores na cara da colega (22)	
	A menina vai buscar um lápis cor-de-rosa (28)	
	A fingir que eu fechei isto (cortina no fantocheiro). (32)	
	Mexem com (...) pincéis. (34)	
	Caixa de música que a educadora utiliza (6)	
Brinquedo industrializado	decide vestir outro vestido que dê para colocar no seu interior, um bebé. (4)	19
	Fica por detrás da porta em tecido que as crianças têm disponível, (9)	
	Nas cadeiras colocam bonecos (6)	

e a caixa de música da educadora (...) a menina coloca a caixa de música a tocar e espera que as restantes meninas se sentem à sua frente (10)

coloca a caixa a tocar e deixa-a em cima da secretária do computador (11)

vai buscar um bebé (34)

faz de conta que abre a porta de tecido e entra pela mesma (12)

Eu estava aqui a mexer na caixinha (13)

Enquanto a EL. e a MC. se encontram juntos dos bebés de brincar, a colocá-los na cama e a adormecê-los. (17)

O D. encontra-se junto à janela, a observar e ouvir a caixa de música (20)

abraçada a um peluche (20)

As duas meninas começam a brincar com os fantoches que se encontram espalhados no chão. (23)

Encontra o bebé junto aos armários (24)

O F. e a MG. estão junto da mesa com (...) alguns objetos miniatura (pacote de bolachas, carne, leite, ...) (26)

ML.: (com um bebé nos braços) Eu vou para o doutor. (27)

A MR. “abre” a porta e a ML. entra, passando pela porta de pano. (27)

	M.: (com um bebé na mão) Onde é que eu ponho o Júlio? (29)	
	A ML. começa novamente a brincar com os colegas, colocando o bebé que se encontra em cima da mesa, na cama. (29)	
	S.: Também trouxe coca-cola (retira da mala um objeto em miniatura de uma coca-cola) (30)	
	juntamente com um fantoche de uma vaca (32)	
	O S. vai buscar um bebé. (34)	
	Ao bebé (uma vaca de peluche) (35)	
	fazer de conta que está a falar ao telefone (4)	
	Onde brinca com a máquina fotográfica (9)	
	A MCL. encontra-se ao telefone (11)	
	Posto isto, volta ao móvel e retira de lá de dentro o telefone de brincar. (12)	
Material tecnológico	A menina (com um telefone na mão) começa a fingir que fala ao telefone. (14)	10
	a EL. (...) circula pela sala, com a máquina fotográfica (18)	
	A menina agarra num telemóvel (26)	
	MR.: Olá. Trago-vos um presente. Um telemóvel para ti e um telemóvel para ti (dá os telemóveis). Parabéns! (27)	

		S.: Eu também tenho uma prenda para ti! (dá a máquina fotográfica à menina). (27)	
		Com o telemóvel na mão, diz:	
		M.: São 8 da manhã. (29)	
		A MG. encontra-se com o telemóvel no ouvido. (30)	
		A MG. retira o telemóvel do interior da mala que tem ao ombro (30)	
		a fingir que fala ao telemóvel. (34)	
	Material de higiene pessoal	O S. vai buscar uma escova e finge que dá banho à C. (30)	1
		Com recurso a um cesto cheio de paus de madeira coloridos (1)	
		A MCL. e a ML. vão buscar um cesto com paus de madeira coloridos. (7)	
		A ML. vai buscar à estante dos jogos, um cesto que contém vários paus de madeira coloridos (40)	
		agarra cuidadosamente em dois paus de madeira, que finge ser a tesoura e noutro que é a escova (1)	8
		A ML. e a MCL. vão passando os paus de madeira pelo cabelo do colega (8)	
		e mexem com pauzinhos de madeira (34)	
		S.: (com o telemóvel ...) (27)	
		S.: (... dentro de um recipiente da máquina de café) (27)	
Materiais não estruturados	Pauzinhos de madeira		

	<p>enquanto, utilizando um pauzinho de madeira (...) faz a comida (30)</p> <p>LL.: Agora tens de me emprestar isso (pauzinho vermelho) para eu pôr o meu batom! (30)</p> <p>mexe com um pauzinho de madeira (33)</p>	
Blocos de madeira	<p>E com um dos blocos de madeira (39)</p> <p>Olha, um tablet para a bebezinha fofinha e um telemóvel para mim. Mãe, toma o teu telemóvel [a menina utiliza blocos de madeira para fazer de telemóveis] (42)</p> <p>Após perceberem que os telemóveis foram arrumados, a MT. e a C. vão à área das construções, buscar quatro blocos de madeira (38)</p> <p>A MCL. fala ao telemóvel (bloco de madeira) (31)</p>	4
Material reciclado	<p>E no seu interior, caricas (39)</p> <p>O S. transfere várias tampas de garrafas para a panela (17)</p> <p>colocar algumas tampas de garrafa [comida] (18)</p> <p>onde transfere algumas tampas de garrafa (24)</p> <p>Precisam de uma chave para a porta e entrega um pedaço de cartão (14)</p> <p>ML.: Mariana, podemos levar esta coisa [bobine] para fazer de mesa no nosso restaurante? (19)</p> <p>A menina vai buscar (...) algumas tampas de garrafas (24)</p>	8

	o M. e a C. convidaram todos os colegas a irem ver o cenário que eles construíram e ofereceram a cada criança e adultas um pedaço de fita prateada. (25)	
	O BR. deita dentro de uma panela algumas tampas de garrafa (33)	
Peças de construção	e outras fazem construções com peças de encaixe, a LL. que se encontra a fazer construções com peças de lego (...) (5)	
	A menina agarra numa peça de lego amarela (5)	3
	A LL. e a K. encontram-se a brincar com algumas peças de lego de grandes dimensões. (21)	
	Espera, isto (construção com peças de encaixe)) é a caneca do chá (35)	
Papel	S.: Eu estou só a fazer uma chave [em papel] (13)	
	o S. e a CÇ. recortam pequenos pedaços de papel e colocam-nos dentro de uma panela (34)	3
	Enquanto as duas meninas penduram pequenos desenhos em papel na parede (23)	
Pedras	colocam-nos dentro de uma panela, juntamente com algumas pedras, que foram buscar à área da mesa de luz (34)	1
Materiais naturais	Assim, com recurso a diferentes materiais, nomeadamente (...) conchas (19)	1

		Assim, com recurso a diferentes materiais, nomeadamente (...) folhas de árvore (19)	
		Com a bateadeira de brincar na mão, a CÇ. afirma: CÇ.: Eu é que vou fazer o bolo. (9)	
		Deita-se no chão, tapado com uma pequena manta e faz de conta que dorme. (9)	
		Colocam as cadeiras e o pequeno sofá dispostos de forma a fazer uma divisão e sentam-se. (2)	
		e depois distribuem algumas cadeiras de forma a fechar a área (6)	
		A MCL. encontra-se ao telefone (11)	
		Com a chaleira na mão, vai até ao lavatório da sala e finge que a enche com chá. (9)	
Modo de utilização	Atribuição do verdadeiro significado do objeto	as restantes crianças encontram-se, cada uma, com um livro. (2)	26
		Tapa-a com uma pequena manta. (38)	
		Colocam uma toalha sobre a mesa (42)	
		Tapa-se com uma pequena manta. (42)	
		Também quero princesa, eu até tenho o vestido. (3)	
		fazer de conta que está a falar ao telefone (4)	
		a cozinhar na cozinha (4)	
		A CÇ., fazendo de conta que está grávida, decide vestir outro vestido que dê para colocar no seu interior, um bebé. (4)	

Assim, sendo enquanto algumas crianças fazem *puzzles* e outras fazem construções com peças de encaixe (5)

Nas cadeiras colocam bonecos (6)

num cesto que têm disponível, colocam cartões com palavras (6)

bem como a caixa de música que a educadora utiliza para o retorno à calma (6)

sentando-se numa cadeira no meio das duas (8)

A CÇ. tem vestido, um vestido vermelho e calça uns sapatos de salto alto, também eles vermelhos. (9)

a CÇ. vai tapar o S. com uma manta (9)

A menina coloca a caixa de música a tocar (10)

diz à MT. que se coloque debaixo da manta que tem na mão (10)

coloca a caixa a tocar e deixa-a em cima da secretária do computador (11)

Posto isto, volta ao móvel e retira de lá de dentro o telefone de brincar.

AM.: Tô? Sim. Tá bem. (12)

vai buscar um bebé e dá-lhe colo, como se o adormecesse (12)

faz de conta que abre a porta de tecido e entra pela mesma (12)

O S. senta-se à mesa e finge que come a papa utilizando uma colher e uma pequena forma de pudim (13)

ajuda a MG. a vestir um dos vestidos. (13)

A menina (com um telefone na mão) começa a fingir que fala ao telefone. (14)

Enquanto a El. e a MC. se encontram juntos dos bebês de brincar, a colocá-los na cama e a adormecê-los (17)

mistura-as com uma colher. (17)

A ML. dá uma colher à K. para que esta possa colocar algumas tampas de garrafa [comida] dentro da forma do pudim [taça da sopa]. (18)

a EL. (...) circula pela sala, com a máquina fotográfica, e faz de conta que tira fotografias à sala. (18)

K.: (...) Senta aqui no banquinho (18)

tapa-se com algumas mantas. (24)

têm várias panelas (...). Depois de acabarem de “cozinhar” (...) (39)

O D. encontra-se junto à janela, a observar e ouvir a caixa de música (20)

enquanto a MG. está sentada no sofá (20)

Já a CÇ. encontra-se sentada numa cadeira (20)

Enquanto as duas meninas penduram pequenos desenhos na parede (...) estamos a colar as decorações no teu quarto! (23)

a MG. levanta-se, coloca um gorro (23)

a MG. levanta-se, coloca (...) um cachecol (23)

A menina agarra num telemóvel e finge que grava uma mensagem de voz: (26)

MR.: Olá. Trago-vos um presente. Um telemóvel para ti e um telemóvel para ti (dá os telemóveis). Parabéns! (27)

Ficam todos a fingir que estão a jogar nos telemóveis. (27)

A ML. agarra numa mala, coloca-a e guarda o telemóvel lá dentro. (27)

ML.: (com um bebé nos braços) Eu vou para o doutor. (27)

A MR. “abre” a porta e a ML. entra, passando pela porta de pano. (27)

S.: (com o telemóvel ...) Queres tirar uma foto? Agora vamos à *selfie*! (27)

A MCL. encontra-se com um vestido vermelho (29)

M.: (com um bebé na mão) Onde é que eu ponho o Júlio? (29)

Com o telemóvel na mão, diz:

M.: São 8 da manhã. (29)

A ML. começa novamente a brincar com os colegas, colocando o bebé que se encontra em cima da mesa, na cama. (29)

	<p>A MG. encontra-se com o telemóvel no ouvido. MG.: Estou a tentar falar com o S., mas ele não está-me a atender! (30)</p> <hr/> <p>O S. coloca uma mala ao ombro (30)</p> <hr/> <p>MG.: (com um recipiente no chão e uma colher) Bora comer a sopa! (30)</p> <hr/> <p>A MG. retira o telemóvel do interior da mala que tem ao ombro (...) S.: Olá! Posso fazer videochamada à bebé? (30)</p> <hr/> <p>S.: Também trouxe coca-cola (retira da mala um objeto em miniatura de uma coca-cola) (30) (mexe a “comida” com uma colher). (30)</p> <hr/> <p>O S. vai buscar uma escova e finge que dá banho à C. (30) enquanto, utilizando (...) uma panela, faz a comida (31) a fingir que fala ao telemóvel. (34)</p> <hr/> <p>Colocam a taça com comida (34)</p> <hr/> <p>O S. vai buscar um bebé. (34)</p>	
Atribuição de um significado diferente ao objeto	<p>Agarra cuidadosamente em dois paus de madeira, que finge ser a tesoura e noutro que é a escova, e faz-de-conta que corta o cabelo à colega. (1)</p> <hr/> <p>A menina agarra numa peça de lego amarela, passa o dedo no interior da peça e, em seguida, passa o dedo sobre os olhos da colega. (5)</p>	27

Fazendo de conta que os paus de madeira são escovas e tesouras (7)

A ML. e a MCL. vão passando os paus de madeira pelo cabelo do colega e fazem o som da tesoura a cortar o cabelo. (8)

E no seu interior, caricas, que transferem de panela para panela. Depois de acabarem de “cozinhar” (...) (39)

As meninas agarram em alguns pauzinhos de madeira e fazem de conta que estão a pentear a MG. e a cortar-lhe o cabelo. (40)

A menina procura dentro do cesto, um pauzinho de madeira [batom] cor-de-rosa. (40)

E com um dos blocos de madeira, que finge ser um telemóvel, faz-de-conta que liga a câmara do telemóvel e finge ver o que a C. está a fazer. (39)

Isto [cadeiras] pode ser o sofá. (41)

A MC. vai ter com a C., que se encontra “no seu quarto” [dentro do armário] (38)

Olha, um tablet para a bebezinha fofinha e um telemóvel para mim. Mãe, toma o teu telemóvel [a menina utiliza blocos de madeira para fazer de telemóveis]. (42)

MT.: Eu estava na minha caminha! A minha caminha era ali. [a menina vai deitar-se no chão] (42)

O S. arranja a sua “cama” [chão], junto à mesa da área (9)

O V. finge que dorme “dentro de casa” [no interior do armário] (9)

S.: Eu estou só a fazer uma chave [em papel] (13)

Venham todas ver televisão [construída com dois bancos empilhados] (16)

O S. transfere várias tampas de garrafas para a panela e mistura-as com uma colher.

S.: Não é para tirar as pipocas (17)

colocar algumas tampas de garrafa [comida] (18)

Durante as suas construções, a LL. agarra numa peça e, com o dedo indicador, começa a passá-lo na bochecha da K. (21)

onde transfere algumas tampas de garrafa de um recipiente para a forma do pudim e onde faz de conta que come. (24)

Já a LL. deita-se sobre dois bancos colocados ao lado um do outro (...)

EL.: Essa é a minha cama! (24)

Após perceberem que os telemóveis foram arrumados, a MT. e a C. vão à área das construções, buscar quatro blocos de madeira (38)

Precisam de uma chave para a porta e entrega um pedaço de cartão (14)

M.: Isto não é um sofá!

C.: Agora é!

A C. coloca duas almofadas por cima de duas cadeiras.

(41)

A MG. senta-se no sofá e, com recurso a um cachecol, “troca a fralda” ao bebé (35)

(...) ao bebé (uma vaca de peluche) (35)

Espera, isto (construção com peças de encaixe) é a caneca do chá (35)

o S. e a CÇ. recortam pequenos pedaços de papel e colocam-nos dentro de uma panela (...). Depois de algum tempo a preparar a comida (34)

(...) colocam-nos dentro de uma panela, juntamente com algumas pedras (34)

(...) e mexem com pauzinhos de madeira e pinceis. Depois de algum tempo a preparar a comida (...) (34)

dentro da forma do pudim [taça da sopa]. (18)

Assim, com recurso a diferentes materiais, nomeadamente, conchas, folhas de árvore e caixas de petri, as meninas fazem de conta que estão a servir comida no restaurante. (19)

ML.: Mariana, podemos levar esta coisa [bobine] para fazer de mesa no nosso restaurante? (19)

A MR. e a ML. brincam aos restaurantes, junto ao retroprojeter (...) E aqui em cima é para os senhores virem aqui e tirarem. (19)

a LL. começa a fazer de conta que maquilha a CÇ. Passa com cuidado os marcadores na cara da colega (22)

A menina vai buscar dois bancos e coloca-os um sobre o outro a delimitar o espaço (...) o teu filho saiu daquela prisão. (24)

A menina vai buscar a forma de um bolo e algumas tampas de garrafas e “cozinha” (24)

ofereceram a cada criança e adultas um pedaço de fita prateada. (...)

M.: É uma semente da paz. (25)

S.: (com o telemóvel dentro de um recipiente da máquina de café) Queres tirar uma foto? Agora vamos à *selfie*! (27)

CÇ.: Eu sou a senhora que pinta as pessoas, tá bem? Qual é a cor que queres nos olhos?

K.: Rosa.

A menina vai buscar um lápis cor-de-rosa. (28)

A MCL. fala ao telemóvel (bloco de madeira) (31)

enquanto, utilizando um pauzinho de madeira (...), faz a comida. (31)

LL.: Agora tens de me emprestar isso (pauzinho vermelho) para eu pôr o meu batom! (31)

			<p>a R. quer ser a bebé, juntamente com um fantoche de uma vaca</p> <hr/> <p>As crianças prendem um cachecol a uma cadeira e ao pequeno sofá da área e brincam a passar por cima do mesmo, que se encontra esticado, como se fosse uma corda. (32)</p> <hr/> <p>o M. utiliza um cachecol para fazer de conta que é uma caçadeira (32)</p> <hr/> <p>A fingir que eu fechei isto (cortina no fantocheiro). Isto é a rua. Tu vês-me da janela, porque só volto amanhã (32)</p> <hr/> <p>O BR. deita dentro de uma panela algumas tampas de garrafa e mexe com um pauzinho de madeira. BR.: Estamos a fazer um bolo de chocolate. (33)</p> <hr/> <p>coloca dois bancos em cima um do outro e finge que “vê televisão”. (33)</p> <hr/> <p>Ao bebé (uma vaca de peluche) (35)</p>	
Papéis desempenhados pelas crianças nas brincadeiras de faz-de-conta	Profissionais	Cabeleireiro/a	<p>as duas meninas brincam ao faz-de-conta, fingindo que são cabeleireiras. (1)</p> <hr/> <p>Quando acaba “de cortar o cabelo”, as duas meninas trocam de papéis, sendo que a MT. passa a ser a cliente e a R. a cabeleireira. (1)</p> <hr/> <p>ML.: Querem brincar? Eu sou a cabeleireira! (40)</p> <hr/> <p>e começam a brincar às cabeleireiras (7)</p> <hr/> <p>A MCL faz de conta que é a professora (2)</p>	3

Profissional de educação	MCL.: (...) e eu sou a P. [educadora da sala], vai. (10)	4
	ML.: Posso ser a professora?	
	MCL.: Sou eu! (10)	
	Combinam quem será a P. (Educadora), a N. (Auxiliar) e a Mariana (estagiária) (6)	
Maquilhador/a	MCL.: Ó mãe, ela está-se a portar mal. (...) Amanhã não lhe deixe trazer a bandolete! (11)	5
	CÇ.: Eu sou a senhora que pinta as pessoas, tá bem? (28)	
	LL.: Qual é o batom que quer, senhora? (40)	
	LL.: Vou-te pintar os olhos com esta maquilhagem. Qual é a cor que queres? (5)	
	LL.: não te mexas, vou passar a maquilhagem. Qual é a cor que queres nos olhos. (21)	
	a LL. começa a fazer de conta que maquilha a CÇ. (22)	
Trabalhador/a de restauração	A MR. e a ML. brincam aos restaurantes, junto ao retroprojektor. (...) as meninas fazem de conta que estão a servir comida no restaurante. (19)	1
Mãe	MG.: Posso ser a mãe. (4)	15
	ML.: Posso ser a mãe? (...)	
	C.: Deixa-a ser minha mãe!	
	MCL.: Está bem! (10)	
	MT.: a ML. também é a minha mãe, tá bem? (11)	
Sociais	MG.: Vá filho! (13)	

LL.: Vá adeus mãe.

MC.: Espera filha. (14)

CÇ.: Até logo, filha! (16)

(...) a CÇ. levantam-se e vão receber “as filhas” à porta.
(16)

ML.: Mas eu sou a mãe e as mães é que fazem isto! (23)

MC.: Mas eu é que sou a mãe. (24)

LL.: Onde é que está o meu filho? (24)

ML.: Não só eu! Eu é que sou a mãe! (27)

MG.: Olha, a mãe tem que ir passear. (30)

As crianças combinam as suas personagens, sendo que a
MG. é a mãe (32)

MG.: Espera, tenho de ver a tua mana. (35)

MC.: Senta aqui filha! (36)

A MC. finge ser a mãe (37)

MG.: Eu sou a mãe! (42)

MG.: Eu Sou a mãe, MT.! (42)

MG.: Filha, não, não. (42)

MCL.: Ó mãe, ela está-se a portar mal. (...) Leve a
bandolete para o trabalho! [entrega a bandolete à ML.].
(11)

MR.: A fingir que a ML. estava grávida... A fingir que
vocês eram namorados...

	S.: Não! Ela é minha mãe! (27)	
	S.: O pai [ele próprio] faz anos hoje! (9)	
	combinam que o S. será o pai (13)	
	O BR. (...) levantam-se e vão receber “as filhas” à porta. (16)	
	S.: (...) Não podes comer, filho. (17)	
Pai	S.: O pai já jantou! O pai comprou um telemóvel para ti! (30)	7
	(...) o M. que é o pai, quer chamar-se António. (32)	
	LL.: Pai, deixa eu vou sozinha.	
	BR.: Não, tu és muito pequena. (14)	
	ficando apenas da área do faz-de-conta o BR. e a CÇ. (ou seja, o pai e a mãe) (16)	
	S.: Adeus, o pai vai para o trabalho! (30)	
Companheiros/as	MG.: Tá bem, tchau amor! (30)	1
	LL.: Sai pai. (14)	
	ML.: Mãe! [abraçam-se]. (16)	
	A MG.: vem também abraçar a “mãe” (16)	
Filho/a	ML.: Mãe, podes fazer um chá para mim? (35)	7
	MT.: Mãe, tá muito vento lá fora (38)	
	MT.: Fui comprar isto de propósito mãe! (42)	
	C.: Deixa-a ser minha mãe!	
	MCL.: Está bem! (10)	

	S.: Não! Ela é minha mãe! (27)	
	C.: Eu também sou a bebé. (10)	
	MG.: Agora sou eu a bebé! (13)	
	MR.: Agora sou eu a bebé. (26)	
	A R. quer ser a bebé (32)	
Bebé	Finge ser a mãe da C., a bebé. (37)	7
	MCL.: Não, tu és a bebé (10)	
	MT.: Bebé, vamos brincar?	
	MG.: Sim! (23)	
	MR.: Agora sou eu a bebé. (26)	
	C.: Eu sou a bebé! (30)	
	ML.: Sim, a fingir que elas eram gémeas. (11)	
Irmão/ã	ML.: Anda mana. (16)	4
	MT.: (...) Eu sou a mana mais velha! (23)	
	C.: Tu és a mana. (37)	
Grávida	A CÇ., fazendo de conta que está grávida. (4)	1
Aluno/a	A MCL faz de conta que é a professora e as restantes crianças encontram-se, cada uma, com um livro (2)	1
	ML.: Tu és o nosso cliente. (8)	
Cliente	Quando acaba “de cortar o cabelo”, as duas meninas trocam de papéis, sendo que a MT. passa a ser a cliente e a R. a cabeleireira. (1)	5

			LL.: Vou-te pintar os olhos com esta maquilhagem. Qual é a cor que queres? CÇ.: Eu quero amarelo. (5)	
			estão a cortar os cabelos aos seus clientes, os colegas. (7)	
			LL.: Qual é o batom que quer, senhora? MG.: Hm, eu quero cor-de-rosa. (40)	
			R.: Eu sou a princesa. (3)	
		Realeza	MG.: (...) Também quero ser princesa, eu até tenho o vestido. (3)	2
			LL.: Então ela [a MC.] é a rainha. (14)	
	Fantasiados	Cavaleiro/a	BR.: Eu vou ser o cavaleiro.	1
		Boneco/a	Enquanto a LL. finge ser uma boneca (...)	1
		Animal	(...) ouve-se uma criança a ladrar. R.: E este é o nosso cão! (3)	1
			Entretanto deita-se e quando “acorda” diz: - Vou fazer ginástica. Enquanto isto acontece, o V. abandona a área do faz-de-conta (9)	
			O AM. encontra-se sozinho na área do faz-de-conta (12)	4
			Depois de ter arrumado as roupas, a MG. vai buscar uma mala, coloca lá dentro um telemóvel e cria uma narrativa sozinha. (33)	
Dinâmicas nas brincadeiras de faz-de-conta	Interações	Brincar sozinho/a		

	<p>Enquanto isto, o AM. encontra-se sozinho, junto da cozinha, a arrumar alguns objetos, sem nunca intervir na brincadeira dos colegas. (34)</p>	
	<p>O V. chama o S. para ir brincar de novo. Vão juntos para a área do faz-de-conta, mas não conversam. (9)</p>	
	<p>Embora todas brinquem juntas, o M. encontra-se mais interessado em fazer de conta que está a falar ao telefone e a cozinhar na cozinha (4)</p>	
<p>Brincar com os/as colegas sem interagir diretamente</p>	<p>CÇ.: Eu é que vou fazer o bolo. Vou fazer um retângulo! Não podes ver S., assim não é surpresa! Desta forma, o S. “entra para dentro de casa”, ou seja, fica por detrás da porta em tecido que as crianças têm disponível, deita-se no chão, tapado com uma pequena manta e faz de conta que dorme. (9)</p>	<p>8</p>
	<p>Enquanto as duas meninas penduram pequenos desenhos na parede, a MG. levanta-se, coloca um gorro e um cachecol e afasta-se das suas colegas (23)</p>	
	<p>Enquanto o S. e a CÇ. brincam juntos, na cozinha, o AM. encontra-se mais afastado, a fingir que fala ao telemóvel. (34)</p>	
	<p>O D. encontra-se junto à janela, a observar e ouvir a caixa de música, enquanto a MG. está sentada no sofá, abraçada a um peluche. Já a CÇ. encontra-se sentada numa cadeira (20)</p>	

	<p>a ML. e a MT. se encontram junto da janela a cortar pedaços de fita cola e a MG. está deitada no chão, junto a um espelho que as crianças têm disponível na área. (23)</p> <p>(...) embora no início não brinquem juntas. A EL. está sentada na mesa (...) Já a LL. deita-se sobre dois bancos (...) (24)</p> <p>Enquanto a CÇ. e a MR. brincam perto da cozinha de brincar, o F. e a MG. estão junto da mesa (26)</p> <p>Estão ambos na “cozinha” a fazer comida, mas não comunicam um com o outro. (33)</p>	
Interagir com colegas fora da brincadeira	<p>as crianças que se encontram dentro do castelo vão interagindo com as restantes crianças, principalmente as que se encontram na área da biblioteca e na área dos desenhos, através das janelas e da porta do castelo (3)</p> <p>O S. entra na área: Precisam de uma chave para a porta e entrega um pedaço de cartão. (14)</p>	2
Integração de outros/as colegas na brincadeira	<p>o S. junta-se à brincadeira das duas meninas, sentando-se numa cadeira no meio das duas.</p> <p>ML.: Tu és o nosso cliente. (8)</p> <p>A ML. que se encontra noutra área, aproxima-se.</p> <p>ML.: Posso brincar com vocês?</p> <p>MCL.: Não sei, tens de perguntar à P. (10)</p>	5

	<p>Algun tempo depois, a LL., que chegou da sesta, junta-se à brincadeira.</p> <p>LL.: Qual é o batom que quer, senhora?</p> <p>MG.: Hm, eu quero cor-de-rosa. (40)</p>	
	<p>Na área do faz-de-conta, a MC. finge ser a mãe da C., a bebé. Entra depois a MT. (37)</p>	
	<p>A C., a MC. e a MT. continuam a brincar na área do faz-de-conta, mas a elas junta-se o BR (38)</p>	
	<p>as duas meninas brincam ao faz-de-conta, fingindo que são cabeleireiras (1)</p>	
	<p>Quando acaba “de cortar o cabelo”, as duas meninas trocam de papéis, sendo que a MT. passa a ser a cliente e a R. a cabeleireira. (1)</p>	
	<p>A MR., o F., a MCL. e o J. brincam na área da biblioteca. Colocam as cadeiras e o pequeno sofá dispostos de forma a fazer uma divisão e sentam-se. (2)</p>	
Brincar em conjunto	<p>A MCL faz de conta que é a professora e as restantes crianças encontram-se, cada uma, com um livro. (2)</p>	30
	<p>Lá de dentro, ouvem-se as conversas:</p> <p>R.: Eu sou a princesa e tu és a empregada.</p> <p>MG.: Mas eu não quero ser empregada. Também quero princesa, eu até tenho o vestido.</p> <p>R.: Então temos uma empregada a fingir.</p> <p>No interior do castelo, ouve-se uma criança a ladrar.</p> <p>R.: E este é o nosso cão! (3)</p>	

enquanto a MG., a CÇ. e a MR. se encontram a combinar qual vai ser a brincadeira e que roupas vão vestir.

MG.: Posso ser a mãe!

MR.: A fingir que ela [CÇ.] estava grávida.

A CÇ., fazendo de conta que está grávida, / decide vestir outro vestido que dê para colocar no seu interior, um bebé. (4)

a LL. que se encontra a fazer construções com peças de lego, começa a brincar com a CÇ. que se encontra ao seu lado.

LL.: Vou-te pintar os olhos com esta maquilhagem. Qual é a cor que queres?

CÇ.: Eu quero amarelo.

A menina agarra numa peça de lego amarela, passa o seu dedo no interior da peça e em seguida, passa o dedo sobre os olhos da colega.

LL.: Já está! Estás muito bonita! (5)

Combinam quem será a P. (Educadora), a N. (Auxiliar) e a Mariana (estagiária) (6)

Perante isto, a MCL. e a ML. vão buscar um cesto com paus de madeira coloridos e começam a brincar às cabeleireiras, fazendo de conta que os paus de madeira são escovas e tesouras, e que estão a cortar os cabelos aos seus clientes, os colegas. (7)

o S. junta-se à brincadeira das duas meninas, sentando-se numa cadeira no meio das duas.

ML.: Tu és o nosso cliente.

MCL.: Como é que queres cortar o cabelo?

S.: Como está o meu. (8)

CÇ.: Eu é que vou fazer o bolo. Vou fazer um retângulo! Não podes ver S., assim não é surpresa! (9)

Por fim, senta-se no sofá e coloca, no colo, um cesto com vários cartões de imagens. As restantes meninas sentam-se à sua frente. (11)

MG.: Chamava-me Inês e tu chamavas-te Miguel, tá bem? (13)

a MC. retira de dentro do “armário da cozinha” os vestidos e em conjunto com a LL., escolhe o que vai usar durante a brincadeira. (14)

As três meninas sentam-se em redor da mesa e a K. começa a cantar: - *vamos papar, vamos papar.* (18)

Durante as suas construções, a LL. agarra numa peça e, com o dedo indicador, começa a passá-lo na bochecha da K.

LL.: não te mexas, vou passar a maquilhagem. Qual é a cor que queres nos olhos.

K.: Esta! [aponta para uma peça rosa]

LL.: Fecha os olhos.

A menina passa cuidadosamente o dedo por cima dos olhos da K. e depois no interior da peça de lego, fazendo de conta que vai buscar mais maquilhagem. (21)

a LL. começa a fazer de conta que maquilha a CÇ. Passa com cuidado os marcadores na cara da colega e vai escolhendo intencionalmente as cores que utiliza.

Seguindo este modelo, a CÇ. começa a fazer o mesmo.

LL.: Vou por rosa nos teus olhos, pode ser?

CÇ.: Sim. E qual é a cor que tu queres?

LL.: Eu também quero rosa. (22)

o M., a C. e a ML. decidem ao que vão brincar.

ML.: A fingir que esta era a nossa casa nova?

M.: Não. Nós vendemos a nossa. Nós estávamos a arrumar.

ML.: Esta era a nossa casa nova!

M.: Nova não, nós vendemos a nossa!

ML.: Mas esta era a nova! Se nós vendemos a nossa, esta era a nova tótó!

M.: Vou tirar a mesa daqui. (41)

As meninas agarram em alguns pauzinhos de madeira e fazem de conta que estão a pentear a MG. e a cortar-lhe o cabelo.

Algum tempo depois, a LL., que chegou da sesta, junta-se à brincadeira.

LL.: Qual é o batom que quer, senhora?

MG.: Hm, eu quero cor-de-rosa.

A menina procura dentro do cesto, um pauzinho de madeira cor-de-rosa.

LL.: Não tenho cor-de-rosa, só tenho vermelho.

MG.: Pode ser. (40)

A MR. e a ML. brincam aos restaurantes, junto ao retroprojektor (19)

A educadora pede que as crianças arrumem a sala.

MG.: Temos de arrumar!

CÇ.: Não. Eu estava a fazer o chá para ti! Bate à porta, outra vez.

MG.: Truz, truz.

CÇ.: Espera vou buscar o chá.

A CÇ. “abre a porta”, abraça a MG. e esta começa a “entrar dentro de casa”.

CÇ.: Não! Tu já entornaste!

MG.: Sim, mas nós temos de arrumar!

CÇ.: Mas agora tu morres!

A MG. deixa-se cair no chão. (20)

MR.: Agora sou eu a bebé.

MG.: Não pões fralda?

MR.: Oh MG., não preciso de pôr! Podes me dar o telemóvel?

MG.: Não. Tu és bebé!

A MR. fica com uma cara aborrecida. (26)

As crianças combinam que o S. e a ML. fazem anos e que um dos telemóveis seria só do S. A MR. sai da área do faz-de-conta e volta a entrar.

MR.: Olá. Trago-vos um presente. Um telemóvel para ti e um telemóvel para ti (dá os telemóveis). Parabéns!

O S. abraça a MR. e depois a ML. faz o mesmo. (27)

Na mesa onde decorre esta atividade, é possível observar a CÇ. a brincar com a K.

CÇ.: Eu sou a senhora que pinta as pessoas, tá bem? Qual é a cor que queres nos olhos?

K.: Rosa. (28)

O M. está atrás da porta de pano, junto da cama dos bebés.

M.: (com um bebé na mão) Onde é que eu ponho o Júlio?
Eh MCL.! Onde é que eu ponho o Júlio?

O M. coloca o bebé em cima da mesa. Com o telemóvel na mão, diz:

M.: São 8 da manhã.

MCL.: Não, são 48 da manhã!

M.: 48? (29)

MG.: (com um recipiente no chão e uma colher) Bora comer a sopa!

S.: Adeus, o pai vai para o trabalho!

MG.: Tá bem, tchau amor!

O S. dá um abraço à C. e sai da área. (30)

Enquanto as meninas “dormem, dentro de casa”, o M. utiliza um cachecol para fazer de conta que é uma caçadeira, fingindo que mata os animais e fazendo o barulho dos tiros. (32)

CÇ.: Bebê, vem jantar!

O S. vai buscar um bebê.

S.: Já arranjei uma bebê! (34)

ML.: Tu tens de vir para aqui, os pais têm de ficar a ver, porque eu estava doente!

MG.: Ok! (35)

LL.: (falando com voz de robô) Eu sou boazinha, não precisa ter medo de mim. Dá a mão [para a K.].

MC.: Senta aqui filha!

LL.: Deixa que eu dou a ela. Tchau, tchau (36)

MT.: Mãe, tá muito vento lá fora, tenho de levar um casaco [para a MC.].

C.: A fingir que eu escondi o teu telemóvel enquanto tu tavas a dormir.

MT.: Ok. (38)

		<p>Depois de acabarem de “cozinhar” a MC. guarda as panelas no interior do armário e vai ter com a C. C.: Não podes estar aqui. Não podes ver o que eu estou a fazer! MC.: Está bem. (39)</p>	
	Exclusão de colegas nas brincadeiras	<p>A EL. encontra-se mais distantes das restantes crianças e diz: - Alguém pode ir à rua comigo? -, mas as restantes crianças parecem não a ouvir. (17)</p> <p>MCL.: Oh, LL. agora estou eu a usar! LL.: (começa a chorar) Mas tu não mandas! Estás sempre a mandar em mim! Tu não és uma professora! Durante o restante tempo de brincadeira, a LL. fica sentada à mesa, a observar as colegas, enquanto estas continuam a brincadeira. (31)</p>	2
Negociação	Papéis	<p>R.: Eu sou a princesa e tu és a empregada. MG.: Mas eu não quero ser empregada. Também quero princesa, eu até tenho o vestido. (3)</p> <p>MG.: Posso ser a mãe! MR.: A fingir que ela [CÇ.] estava grávida. (4) MT.: a ML. também é a minha mãe, tá bem? ML.: Sim, a fingir que elas eram gémeas. MCL.: Ok [aborrecida]. (11)</p> <p>Combinam quem será a P. (Educadora), a N. (Auxiliar) e a Mariana (estagiária) (6)</p>	13

MT.: Tu és a bebé.

MCL.: Não, tu és a bebé e eu sou a P [educadora], vai.

C.: Eu também sou a bebé. (10)

ML.: Querem brincar? Eu sou a cabeleireira!

CÇ.: Mas eu também quero ser a cabeleireira!

ML.: Mas tem de haver uma pessoa para cortar o cabelo

CÇ.!

CÇ.: É a MG.

MG.: Mas eu estou com um tóto.

ML.: Não faz mal, nós não desmanchamos!

MG.: Tá bem. (40)

Decidem quem será quem.

MG.: Eu sou a mãe!

MT.: Não, eu é que sou.

MG.: Não, eu é que sou.

MT.: Espera aí,

MG.: Eu sou a mãe!

MT.: Esperem, esperem, esperem! Eu sou a mãe, porque sou a mais velha!

MG.: Não.

MT.: MG. olha para mim, eu sou a mais velha, por isso eu sou a mãe. A MG. é a mana e a MR. é a bebé. Filha!

MG.: Não sou filha!

MT.: Está bem. (42)

MT.: Eu era a bebé princesa, tá bem? Eu era a bebé princesa e tu eras a mãe princesa! (42)

ML.: Posso ser a professora?

MCL.: Sou eu!

A MCL. volta a sentar-se no sofá e começa a cantar, mas é interrompida pela ML.

ML.: Posso ser a mãe?

MCL.: Não, és um bebé!

C.: Deixa-a ser minha mãe!

MCL.: Está bem! (10)

LL.: Pai, hoje quem me leva à escola é a mãe.

BR.: Eu vou ser o cavaleiro.

LL.: Então ela [a MC.] é a rainha. (14)

C.: Tu és a mana.

MT.: Tá bem, pode ser. Olá bebé! Queres brincar comigo? (...)

MT.: Posso ser bebé também MC.?

MC.: Não, tu és a mana mais velha.

MT.: Tá bem. (37)

ML.: MT. anda cá, tu és a minha ajudante! Sabes que as ajudantes são muito boas. As ajudantes tratam da loiça...

MT.: Eu não sou ajudante! Eu sou a mana mais velha!

ML.: Mas eu sou a mãe e as mães é que fazem isto! (23)

MR.: Agora sou eu a bebé.

MG.: Não pões fralda?

MR.: Oh MG., não preciso de pôr! Podes me dar o telemóvel?

MG.: Não. Tu és bebé!
A MR. fica com uma cara aborrecida. (26)

MR.: Eu não quero ser a bebé...
ML.: Mas eu tenho a mala...
MR.: A fingir que a ML. estava grávida... A fingir que
você eram namorados...
S.: Não! Ela é minha mãe!
MR.: Please! Please! Please!
S.: Não. (27)

As crianças combinam as suas personagens, sendo que a
MG. é a mãe, a R. quer ser a bebé, juntamente com um
fantoche de uma vaca e o M. que é o pai, quer chamar-se
António. (32)

C.: Não podes estar aqui. Não podes ver o que eu estou a
fazer!
MC.: Está bem. (39)

O M., a C. e a ML. decidem ao que vão brincar.
ML.: A fingir que esta era a nossa casa nova?
Brincadeiras M.: Não. Nós vendemos a nossa. Nós estávamos a 14
arrumar.
ML.: Esta era a nossa casa nova!
M.: Nova não, nós vendemos a nossa!
ML.: Mas esta era a nova! Se nós vendemos a nossa, esta
era a nova tóto! (41)

C.: Isto [cadeiras] pode ser o sofá.

ML.: Tem de ser uma coisa muito maior. (41)

MT.: A fingir que eu comprei um doce e tu deixaste-me!

MC.: Não, isso é a sopa!

MT.: Então onde é que está o rebuçado.

MC.: Eu não tenho aqui rebuçados. (38)

enquanto a MG., a CÇ. e a MR. se encontram a combinar qual vai ser a brincadeira e que roupas vão vestir (4)

LL.: Vou-te pintar os olhos com esta maquilhagem. Qual é a cor que queres?

CÇ.: Eu quero amarelo.

A menina agarra numa peça de lego amarela, passa o seu dedo no interior da peça e em seguida, passa o dedo sobre os olhos da colega.

LL.: Já está! Estás muito bonita! (5)

S.: Eu ia a uma festa onde só estavam rapazes e vocês ficam a dormir. (9)

CÇ.: Eu é que vou fazer o bolo. Vou fazer um retângulo! Não podes ver S., assim não é surpresa! (9)

CÇ.: O bolo é de morango! (9)

O S. volta e a CÇ. chateia-se com ele, por este não a deixar ver o que está a fazer. No entanto, quando resolvem este pequeno conflito, a CÇ. vai tapar o S. com uma manta (9)

MT.: Bora jogar ao jogo do bichinho?

MCL.: Já vamos. Silêncio! (...)

MCL.: Começa por quem?

MT.: Vai C.

MCL.: Meninos, não é para dormir. (10)

C.: Agora tu vais-te embora e só voltas quando eu disser!

MCL.: Pronto, ninguém mexe na bandolete [guarda-a dentro de um cesto].

MT.: A fingir que nós estávamos a dormir.

As meninas deitam-se no chão.

MCL.: Fofinhas, acordem!

As meninas levantam-se.

C.: A fingir que eu a MT....

MCL.: Shhhiu! (11)

K.: Quando acabar, eu vou lavar o prato para a El., tá bom?

ML.: Não, eu lavo os pratos, tu lavas as colheres.

K.: Tá bom! (18)

MR.: [para a LR.] Agora não há equipa para ti, a MC.

foi-se embora. Queres ser da nossa equipa?

A LR. acena que sim com a cabeça.

MR.: Não... Só pode ser duas pessoas...

A LR. fica aborrecida e encosta-se à parede.

MR.: Ok, vá.

As duas meninas começam as duas a dar murros uma à outra e a rir. A LR. cai no chão e a MR. cai em seguida.

MR.: A fingir que tu vens nos salvar [para a LR.].

A LR. acena que não com a cabeça.

MG.: Eu e a MR. lutamos e tu vens nos salvar.

MR.: Ok, vá. Eu vou-vos salvar. Vá, lutem! (15)

ML.: Tu ontem, como eu estava melhor, deixavas-me sair, tá bem?

MG.: Tá bem. (35)

A educadora pede que as crianças arrumem a sala.

MG.: Temos de arrumar!

CÇ.: Não. Eu estava a fazer o chá para ti! Bate à porta, outra vez.

MG.: Truz, truz.

CÇ.: Espera vou buscar o chá.

A CÇ. “abre a porta”, abraça a MG. e esta começa a “entrar dentro de casa”.

CÇ.: Não! Tu já entornaste!

MG.: Sim, mas nós temos de arrumar!

CÇ.: Mas agora tu morres!

A MG. deixa-se cair no chão. (20)

As crianças combinam que o S. e a ML. fazem anos e que um dos telemóveis seria só do S. (27)

S.: A fingir que eu fazia *bueda* piadas e vocês riam-se.

MR.: Não! (27)

MG.: C. quando eu dizia que chegou a hora de dormir, tu deitas-te.

A MG. senta-se num banco e a C. senta-se no chão, à sua frente. (30)

		<p>C.: A fingir que eu escondi o teu telemóvel enquanto tu tavas a dormir. MT.: Ok. C.: Mas depois tu disseste, “mãe onde é que está o telemóvel?” Tá na gaveta, ok? Não podes saber. MT.: Tá bem. (38)</p>	
		<p>Quando acaba “de cortar o cabelo”, as duas meninas trocam de papéis, sendo que a MT. passa a ser a cliente e a R. a cabeleireira. (1)</p>	
		<p>Durante a brincadeira vão trocando de papéis [de educadora, auxiliar e estagiária] (6)</p>	
		<p>MG.: Agora sou eu a bebé! (...) Quando regressam à área, combinam que o S. será o pai desta vez, e assim este ajuda a MG. a vestir um dos vestidos. (13)</p>	
	Troca de papéis	<p>A menina passa cuidadosamente o dedo por cima dos olhos da K. e depois no interior da peça de lego, fazendo de conta que vai buscar mais maquilhagem. LL.: Agora és tu! Assim, a K. agarra numa peça e reproduz os movimentos da LL (21)</p>	5
		<p>MG.: Bora ser uma biblioteca! Vamos trocar. Agora o M. é o pai e tu és a mãe e eu a bebé. (32)</p>	
Movimentações	Circulação pelas áreas da sala	<p>O S. levanta-se, sai da área do faz-de-conta e, com a chaleira na mão, vai até ao lavatório da sala. (9)</p>	13

O S. sai da área do faz-de-conta e vai para o centro da sala de atividades, onde brinca com a máquina fotográfica (9)

MG.: Eu queria brincar com o S. O S. está nos desenhos e eu tava aqui dentro e ele foi fazer um desenho. E eu queria brincar com o S., mas depois eu estava aqui a mexer na caixinha e não sei o que é que aconteceu.

S.: Eu estou só a fazer uma chave.

MG.: Ah, está bem! (13)

O S. dispersa durante alguns minutos, indo para outras áreas da sala, e a MG. sai também da área, indo atrás dele. (13)

O BR. saí da área por alguns instantes. (14)

Saem os três na área do faz-de-conta.

LL.: Aqui é a minha escola.

Despedem-se com beijos e abraços. (14)

Saem as duas meninas, ficando apenas da área do faz-de-conta o BR. e a CÇ. (...) Enquanto as duas meninas circulam pela sala, a CÇ. e o BR. sentam-se a “ver televisão”. (16)

Enquanto isso, a EL. ausenta-se durante alguns segundos e circula pela sala, com a máquina fotográfica, e faz de conta que tira fotografias à sala. (18)

A MT. sai da área e volta instantes depois. (42)

a MT. e a C. vão à área das construções, buscar quatro blocos de madeira e dão um a cada colega. (38)

	<p>A MG. sai da área dizendo: - Vou ter com a minha prima. Adeus. (20)</p> <hr/> <p>A MC. entra na área, dirige-se para junto da EL. (24)</p> <hr/> <p>A MR., que saiu da área por instantes, volta (26)</p> <hr/> <p>A MR. sai da área do faz-de-conta e volta a entrar. (27)</p> <hr/> <p>As três crianças saem na área e voltam a entrar. (27)</p> <hr/> <p>O S. dá um abraço à C. e sai da área. (...)</p> <p>S.: (faz o barulho do telemóvel) Trim-trim</p> <p>A MG. retira o telemóvel do interior da mala que tem ao ombro.</p> <p>MG.: Olá!</p> <p>S.: Olá! Posso fazer videochamada à bebé?</p> <p>MG.: Podes.</p> <p>S.: Olá bebé! Sabes o que é que eu trouxe para ti? Coca-cola! Adeus (manda beijinhos).</p> <p>O S. regressa à área com a mala cheia de produtos. Finge que foi às compras. (30)</p> <hr/> <p>A MCL. vai à área das construções, buscar blocos de madeira e regressa para a área do faz-de-conta. (31)</p> <hr/> <p>Após perceberem que os telemóveis foram arrumados, a MT. e a C. vão à área das construções (38)</p> <hr/>	
Abandono da brincadeira	<p>Perante isto, o S. e o V. perdem o interesse em estar na área e vão para junto das crianças que estão a trabalhar no projeto dos pirilampos. (9)</p>	5

O V. abandona a área do faz-de-conta e vai para a área dos desenhos (9)

O S. acaba por, também, abandonar a área. (9)

depois diz que tem de ir buscar a fruta para o lanche do grupo de crianças. Assim, tira o vestido e descalça os sapatos de salto alto e sai da área do faz-de-conta. (9)

A educadora chama a MG. e as restantes meninas dispersam da brincadeira (15)

Na área da biblioteca, a MR., a LR., a MG. e a MC. estão prestes a começar a sua brincadeira, quando a educadora chama a MC. para que vá concluir o seu desenho.

MR.: [para a LR.] Agora não há equipa para ti, a MC. foi-se embora. (15)

A educadora pede que as crianças arrumem a sala. Assim, a EL., que embalava um bebé no colo, deixa-o no chão e vai sentar-se na roda para a reunião. Já o S. arruma as tampas no cesto onde estavam anteriormente, mas continua a sua narrativa.

S.: As pipocas estão prontas! As pipocas estão feitas! Ninguém quer pipocas?

FR.: Não, agora estamos a arrumar.

S.: Mas eu estive a fazer as pipocas. (17)

A educadora pede que as crianças arrumem a sala e, rapidamente, as três meninas começam a arrumar a área do faz-de-conta. (18)

		<p>A educadora pede que as crianças arrumem a sala. MG.: Temos de arrumar! CÇ.: Não. Eu estava a fazer o chá para ti! Bate à porta, outra vez. MG.: Truz, truz. CÇ.: Espera vou buscar o chá. A CÇ. “abre a porta”, abraça a MG. e esta começa a “entrar dentro de casa”. CÇ.: Não! Tu já entornaste! MG.: Sim, mas nós temos de arrumar! CÇ.: Mas agora tu morres! A MG. deixa-se cair no chão. (20)</p>	
	Personagens	R.: Então temos uma empregada a fingir. (3)	1
		A menina faz de conta que muda a fralda ao colega. (13)	
		A MG. volta muito aflita e “bate à porta” várias vezes: - Truz, truz. Truz, truz. Quando a CÇ. “abre” finalmente a “porta”, as duas dão um abraço (20)	3
	Materiais	MC.: Se quiser eu tenho aqui rebuçados. (finge que retira da mala um rebuçado e abana-o) (36)	
		Tome! (finge que tira algo na mala e estica o braço). É uma mensagem. (36)	
		fazem o som da tesoura a cortar o cabelo (8)	
	Som/imagem	o S. faz de conta que toca à campainha, fazendo ele o som da mesma. (9)	5
Uso do imaginário			

grita inúmeras vezes: - Golo! -, fazendo de conta que vê um jogo de futebol. (20)

A MG. volta muito aflita e “bate à porta” várias vezes: - Truz, truz. Truz, truz. (20)

S.: (faz o barulho do telemóvel) Trim-trim (30)

ANEXO H - PROTOCOLO DE
CONSENTIMENTO INFORMADO
PARA A CAPTAÇÃO DE
FOTOGRAFIAS

| ' ' | | ' ' |

Protocolo de consentimento informado para a captação de fotografias

Eu, Mariana Marques Botelho, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo de 2024/2025 a realizar o 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada | Módulo II, venho por este meio solicitar que, se possível, autorize a captação de imagens (i.e., fotografias) do/a seu/sua educando/a em propostas realizadas na instituição, sala ou no espaço exterior, para que estas possam ser integradas no meu relatório final.

Será garantida a **ocultação de dados** que permitam a identificação da instituição, das crianças (i.e., os seus nomes e/ou rostos), bem como de todos/as os/as adultos/as da comunidade educativa.

Peço, então, que assinie o presente protocolo com forma de declarar a sua autorização ou não.

Muito obrigada.

A estagiária,
Mariana Marques Botelho

ANEXO I - PROTOCOLO DE
CONSENTIMENTO INFORMADO
PARA A REALIZAÇÃO DO
PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

| ' ' | | ' ' |

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A REALIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO DE APRENDIZAGENS DA CRIANÇA

Estimada Encarregada de Educação de _____,

Serve o presente consentimento para informar que, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), é-me solicitada a elaboração de um Portefólio Individual de uma criança pertencente ao grupo da Sala, durante o período de 30 de setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025.

O portefólio consiste num registo individual que tem como propósito documentar, através de registos fotográficos, escritos, observações, excertos de diálogos, ou outros, as experiências de aprendizagem mais significativas da criança, que irão refletir o seu desenvolvimento no decorrer deste período.

Relevo que me comprometo a proteger a privacidade da sua educanda, não exibindo o seu rosto em qualquer circunstância, sendo que as informações recolhidas se destinam unicamente para fins académicos. Não obstante, assim que o portefólio estiver concluído, será entregue por completo à família.

Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com a Vossa educanda, solicito a Vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-vos também a colaborar na sua concretização. Para qualquer esclarecimento adicional estarei ao vosso dispor.

Lisboa, novembro de 2024

Eu _____,
declaro que autorizo / não autorizo (riscar a opção que não se aplica) que seja elaborado o portefólio de aprendizagens da minha educanda.

Assinatura do Encarregado de Educação:

Assinatura da Estudante Estagiária: