JOGO DRAMÁTICO COMO PROMOTOR DA CAPACIDADE DE EXPOSIÇÃO E ATENÇÃO AO OUTRO

Maria Cunha de Sá

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

2018

JOGO DRAMÁTICO COMO PROMOTOR DA CAPACIDADE DE EXPOSIÇÃO E ATENÇÃO AO OUTRO

Maria Cunha de Sá

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

Orientado/a: Prof. Doutora Rita Brito

2018

Vais levá-las ao jardim quando há sol, vais empurrar baloiços que chegam ao céu, vais assoar narizes cem vezes ao dia, vais fazê-las aprender a gostar de sopa, vais ler-lhes histórias (…). Eles vão ser naquele pequeno Universo diário, os filhos que tens em casa, ou na escola, ou não tens, ou esperas vir a ter mais tarde.

E por vezes podes sentir os ligeiros remorsos por teres para elas o tempo que não tens para os teus.

Elas levam-te nos olhos quando à tarde as vêm buscar. E esperas que te levem também no coração.

Elas vão acreditar em ti como acreditam no Pai Natal.

Elas vão pôr-te os nervos à flor da pele e fazer-te esquecer, por vezes, o que aprendeste, e perder a paciência que sempre julgaste inesgotável.

Elas vão fazer-te suspirar pela hora de regresso a casa, vão fazer-te levar muitas vezes as mãos à cabeça e proferir intimamente palavras impronunciáveis. Porque elas são crianças. E porque tu és humana,

Resumindo: elas vão-te fazer feliz para o resto da tua vida.

Alice Vieira

AGRADECIMENTOS

Às crianças com quem tive o privilégio de aprender tanto durante estes períodos de estágio. Cada uma à sua maneira ensinou-me toda uma nova visão sobre o mundo. Aos *meus* bebés do berçário, obrigada por terem mudado a minha visão de crianças tão pequenas. Obrigada por me fazerem compreender as potencialidades e a importância da educação desde tão cedo. Obrigada, também por todos os mimos que recebi. Aos meus queridos amigos do Jardim de Infância não posso estar mais grata por tudo. Pelas conversas, pelas perguntas, opiniões e confiança que tiveram em mim. Ensinaram-me muito mais do que aquilo que eu vos tentei ensinar. A todas estas crianças maravilhosas obrigada por me terem deixado entrar na vossa vida durante um período de tempo que para mim foi tão bom! Obrigada também às famílias de cada uma destas crianças por terem confiado em mim para estar todos os dias com uma das pessoas mais importante das vossas vidas.

Às equipas com quem tive o prazer de trabalhar. Às educadoras e às auxiliares que tanto me ajudaram. A observação que fui fazendo da vossa prática moldou-me e permitiu que construísse, um pouco mais, a minha profissionalidade como futura educadora de infância. Ana e Rita muito obrigada por tudo, obrigada pelos conselhos, avisos, confiança. Ema e Susana não tenho palavras para vos agradecer o exemplo que me deram. A vossa prática reflete aquilo que um dia pretendo ser como educadora de infância.

À Professora Doutora Rita Brito que me acompanhou durante os dois períodos de PPS. Obrigada por me ter desafiado e por me pôr à prova para fazer mais e melhor. Obrigada por confiar em mim.

Ao Professor Abel Arez que me apoiou e me guiou quando estava um pouco mais perdida.

À Professora Natália Vieira… obrigada por mudar a minha visão sobre o Teatro, obrigada por ter acreditado em mim quando precisei. Obrigada por ser mais do que uma Professora, por ser uma excelente pessoa e por ver nos seus alunos para além daquilo que está à vista. Obrigada por todos os conselhos, conversas e apoio que me deu nesta fase final. No fundo, obrigada por partilhar esse seu jardim! Espero que sinta tanto

orgulho neste trabalho quanto eu e espero que este reflita muito daquilo que aprendi nas suas aulas ao longo destes anos.

A toda a minha família que me ajudou e proporcionou que estes 4 anos e meio de formação pudessem acontecer. Obrigada por não me deixarem desistir e pela forma como olham para mim quando falo da minha futura profissão. Obrigada em especial aos meus queridos e adorados Pais e irmãos.

Ao meu querido Zé, obrigada por me teres chateado tantas vezes para não desistir das coisas! Obrigada por todas as vezes que me leste os trabalhos, mesmo não percebendo nada do tema ou tendo zero interesse. Obrigada por me fazeres ser sempre mais e melhor.

Aos meus queridos amigos que sempre me apoiaram e foram sempre um escape quando mais precisava de me distrair da imensidão de trabalho que tinha.

Obrigada, também à ESE por me ter dado amigos que vão ficar para sempre.

RESUMO

O presente documento consiste na elaboração de um relatório no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) que decorreu num período de quinze semanas num contexto de Jardim de Infância.

O relatório em questão visa apresentar de forma reflexiva e fundamentada todo o trabalho e percurso desenvolvido no decorrer da prática educativa, nomeadamente, caracterizar o meio e o contexto socioeducativo, descrever o processo de planeamento, ação e de avaliação da intervenção e ainda, abordar uma problemática emergente no contexto, submetida a um processo de investigação.

Do ponto de vista metodológico, optou-se por uma abordagem qualitativa, enquadrada num estudo exploratório no sentido de recolher dados empíricos e realizou-se uma análise categorial com o objetivo de registar as informações e acontecimentos observados e para que no fim fosse possível fazer a sua análise. Esta metodologia foi adotada visto que segundo Lessard-Hébert (1994) (citado por Tomás, 2011) estas ". . . permitem uma maior aproximação e colaboração entre o investigador e os indivíduos que desenvolvem o trabalho no terreno".

Como resultado desta investigação verifica-se que os momentos de Jogo dramático podem promover a capacidade de exposição e atenção ao outro. Porém, não se verificou uma mudança nas crianças durante os momentos da rotina diária, mas sim apenas em momentos de jogo.

Ao longo deste relatório serão ainda apresentadas a caracterização para a ação e uma analise de toda a minha iniciação da prática profissional. Para terminar irá ser feita uma reflexão sobre a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância.

Palavras-chave: Exposição, Atenção ao Outro, Teatro, Jogo Dramático.

ABSTRACT

This document consists of the preparation of a report on Supervised Professional Practice II (SPP II) that took place over a 15-week period in a Kindergarten context.

The report aims to present in a reflexive and grounded manner all the work and path developed during the educational practice, namely, to characterize the environment and the socio-educational context, to describe the planning process, the action and the intervention appraisal, and to address a chosen subject in a research process context.

On a methodological point of view, a qualitative approach was chosen, framed in a case study to collect empirical data, and a categorical tree was realized, with the objective of recording the information and events observed so that in the end it was possible to be properly analysed. This methodology was adopted since according to Lessard-Hébert (1994) (cited by Tomás, 2011) these "... allow closer ties and collaboration between the researcher and the individuals who develop the work on the ground.".

As a result from this investigation it can be verified that in dramatic play moments both the capabilities of exposition and attention to the other are promoted. However, it was not possible to verify any major change through the children's daily routine moments, but only on dramatic play situations.

Throughout this report it will also be presented the characterization for the action and an analysis of my whole initiation of professional practice. Finally, it will be displayed a reflexion regarding the construction of my professionality as a future kindergarten teacher.

Key words: Exposition, Attention to the other, Theatre, Dramatic Play.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO 1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA. 3
   a. Caracterização do meio 3
   b. Caracterização do contexto socioeducativo 4
   c. Caracterização da Equipa educativa 7
   d. Caracterização do ambiente educativo 8
   e. Caracterização do grupo de crianças 17
   f. Caracterização das famílias 19
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI 20
   a. Intenções para a Ação 20
      i. Com as crianças 21
      ii. Com as famílias 23
      iii. Com a equipa 24
      iv. Avaliação para a ação 25
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA 26
   a. Identificação e fundamentação de uma problemática 26
   b. Revisão da literatura 28
      i. Teatro e jogo dramático – O que são? 28
      ii. O papel do educador em atividades de expressão dramática 32
      iii. A exposição ao outro 33
   c. Roteiro Ético 34
   d. Roteiro Metodológico 35
   e. Apresentação e discussão dos dados 39
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA EM CONTEXTO 46
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 50
7. REFERÊNCIAS 52
ANEXOS 56

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS ……56

Anexo A. …….57
Anexo B. ……...162
Anexo C. ……...163
Anexo D. ……...164
Anexo E. ……...165
Anexo F. ……...166
Anexo G. ……...168
Anexo H. ……...170
Anexo I. ……171
Anexo J. ……172
Anexo K. ……...173
Anexo L. ……...174
Anexo M. ……..180
Anexo N. ……...184
Anexo O. ……...190
Anexo P. ……...213
Anexo Q. ……...215
Anexo R. ……...224
Anexo S. ……...229
Anexo T. ……...232
Anexo U. ……...235
Anexo V. ……...245
Anexo W. ……..248

LISTA DE ABREVIATURAS

JI	Jardim de Infância
PPS	Prática Profissional Supervisionada
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
CEB	Ciclo do Ensino Básico
ISEC	Instituto Superior de Educação e Ciências
PCS	Projeto Curricular de Sala

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório surgiu no âmbito da minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) que decorreu entre o dia 25 de setembro de 2017 e o dia 19 de janeiro de 2018 no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar todo o trabalho que foi desenvolvido ao longo das 15 semanas de PPS II, fundamentando-o e avaliando-o de uma forma reflexiva e crítica. É de salientar que toda a minha prática foi acompanhada por um Portefólio de Jardim de Infância (cf. Anexo A), que serve como base para alguns pontos deste mesmo relatório.

A intervenção ocorreu numa sala de JI, com um grupo de 36 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Importa referir que, durante a PPS II, foram tidos em conta os princípios éticos defendidos por Tomás (2011), com o intuito de garantir que existia respeito pelos direitos das crianças, das famílias, da equipa educativa e da própria instituição. Por este motivo, tive o cuidado de respeitar o direito à não participação, bem como o direito à identidade dos participantes, revelando apenas o primeiro nome de cada uma das crianças[1].

Relativamente à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em cinco capítulos, articulados entre si. No primeiro capítulo, apresenta-se a ***caraterização reflexiva do contexto educativo*** no qual decorreu a prática. Neste capítulo é possível encontrar-se a apresentação da instituição, da equipa educativa, do grupo de crianças e das suas famílias.

O segundo capítulo - ***análise reflexiva da intervenção*** – que tendo em conta toda a informação presente no primeiro capítulo, apresenta e descreve as intenções que me guiaram durante todo o período de PPS II.

[1] Há que ter atenção que o nome das crianças só foi revelado visto que a instituição não é identificada, por isso é impossível identificar as crianças apenas através do primeiro nome.

O terceiro ponto tem como objetivo retratar a ***investigação*** realizada em contexto de JI, apresentando e justificando a problemática abordada, bem como o roteiro ético e metodológico seguido e a apresentação e discussão dos dados.

Em quarto lugar surge, a ***construção da profissionalidade***, na qual é realizada uma reflexão sobre o meu percurso académico, focando-me mais nos períodos de PPS e no impacto que estes tiveram para a construção da minha identidade pessoal e profissional, enquanto futura educadora de infância.

Por último, no quinto capítulo apresentam-se as minhas ***considerações finais*** acerca da PPS II e da problemática em questão.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

O presente capítulo é composto pela descrição e caracterização do contexto educativo no qual realizei a Prática Profissional Supervisionada. A presente caracterização visa conhecer o meio na qual o Jardim de Infância (JI) está inserido, o contexto educativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e o grupo de crianças com as quais partilhei o período de PPS.

a. Caracterização do meio

Conhecer o meio envolvente como parte integrante do processo de desenvolvimento das crianças, é reconhecer que estas, quando entram para JI, possuem dentro delas um "*stock de conhecimentos*" (Ferreira, 2004, p. 66) que as define como seres únicos, com experiências de vida e identidades próprias.

O JI no qual realização a minha PPS situa-se numa freguesia do concelho de Cascais. Trata-se de uma zona com uma grande densidade populacional que tem vindo a crescer nos últimos anos, assumindo-se agora como a freguesia mais populosa do concelho de cascais.

Esta freguesia caracteriza-se fortes desigualdades pessoais e espaciais que está subjacente à pobreza estrutural que caracteriza a freguesia. Desta forma, a freguesia

> está inserida no Programa da Rede Social (decreto-lei nº. 115/2006 de 14 junho) decorrente do Conselho de Ministros nº 197/97. Está orientada para potenciar a eficácia e coesão social, valoriza um trabalho de parceria alargada, englobando os vários actores sociais, de diferentes áreas científicas, com diferentes posturas profissionais. É um órgão agregador de articulação e de concentração de recursos com vista ao desenvolvimento local. (site da junta de freguesia).

Trata-se de uma zona com uma forte componente residencial, aliada a diversos estabelecimentos comerciais e institucionais. Existe, também, uma forte oferta de

transportes públicos enquadrados no programa Mobicascais, recentemente criado pela Câmara Municipal de Cascais que oferece um conjunto de rede de transportes que os habitantes do concelho podem usufruir - autocarros, bicicletas, comboios, entre outros. Nesta freguesia existem também postos dos correios, serviços de saúde, cafés e diversas instituições escolares e a junta de freguesia.

b. Caracterização do contexto socioeducativo

Segundo o site da instituição na qual desenvolvi a minha prática educativa, existiram duas fases desta organização escolar. A primeira era considerada uma corporação que foi fundada em 1987 como uma ILE - Iniciativa Local de Emprego –, criando então 10 postos de trabalho para jovens que procuravam o seu primeiro emprego, sendo que eram apoiados por 3 técnicos profissionais. Esta primeira corporação assumia como primeiro objetivo "inovar em educação".

Passados quatro anos foi fundada outra instituição que se assumiu como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que tinha como objetivo principal dar expressão organizada à Ação Social Solidária.

A organização afirma que o que norteou a sua origem e formação foi um princípio mencionado por A. Saint-Exupery – "Se sou diferente de ti, longe de te prejudicar aumento-te" – na medida em que privilegiam e respeitam a diferença e a diversidade, considerando-as uma riqueza para o processo de aprendizagem, sendo que todos os intervenientes neste processo – crianças, famílias, comunidade, equipa educativa – podem participar acrescentando algo mais "assumindo-se como cidadãos activos em tudo o que lhes diz respeito" (site da instituição, 2017).

Em 2011 foi inaugurado o edifício no qual realizei a minha PPS, este é o mais recente edifício da organização escolar. Estes três espaços físicos acima mencionadas são conceituadas e reconhecidas por entidades e serviços públicos e privados que estabelecem parcerias e protocolos com estas instituições. Resumindo, existem três edifícios diferentes em locais diferentes, mas que pertencem à mesma organização escolar e que são geridos pelo mesmo conselho técnico pedagógico (Anexo B). Desta forma, estas três partilham ideologias, princípios e intenções gerais.

No Projeto Pedagógico está mencionada a base dos princípios que direcionam todos os profissionais desta instituição no desenvolvimento do seu trabalho e aperfeiçoamento das suas práticas educativas,

> Acreditar que podemos construir um mundo melhor…tem sido a razão da origem, percurso e desenvolvimento deste projeto socioeducativo. Deixar crescer crianças autónomas, responsáveis, capazes de decidir, preocupadas com o mundo que as rodeia, sensíveis à beleza, à natureza e aos outros. Seres livres, na verdadeira aceção de liberdade, capazes de fazerem da vida uma festa.
>
> Nos contextos atuais, preferimos pensar a Educação Pré-escolar como um espaço e um tempo onde assumem tanta importância o desenvolvimento cognitivo e as aprendizagens, como o afeto e a relação, o jogo e o trabalho, a criatividade e a arte, o ambiente e a natureza (Projeto Pedagógico, 2017, p.1)

Desta forma, afirmam ter princípios que suportam a ideologia acima citada sendo pretendido que toda a equipa educativa – dos três edifícios escolares – os siga e ponha em prática. De seguida, irei apresentar cada um dos 5 destes princípios.

Em primeiro lugar dizem acreditar que a escola pode ser diversa e disponível para que suscite curiosidade nas crianças e que seja atenta às necessidades de cada uma. Afirmam também que é privilegiada a participação, a cooperação, a entreajuda, a autonomia e a livre escolha do individuo, defendendo a comunicação, a diversidade e a liberdade como princípios fundamentais para viver em sociedade. Para além disto, afirmam que trabalham para, com e por pessoas e que para tal ser possível criam espaços de afetos em quantidade e qualidade.

Ainda com base no Projeto Pedagógico que me foi facultado é mencionado o que querem que a instituição represente, ou seja, aquilo pelo que *lutam* todos os dias para que a escola represente e seja para as crianças, famílias, comunidade e equipa educativa.

> queremos uma escola capaz de: construir com as crianças oportunidades de aprendizagem dos saberes essenciais para a vida; assegurar uma educação partilhada por todos; exigir rigor e preocupação com a aquisição dos

> conhecimentos e valores; privilegiar uma avaliação participada e que corresponsabilize todos os intervenientes (Projeto educativo, p. 1)

A presente instituição tem um modelo que diverge daquilo que habitualmente é visto nos JI da zona e do concelho, nesta é feito um momento de escolha na reunião da manhã e da tarde com as crianças. No primeiro dia de PPS tive uma reunião com a coordenadora de JI e com a educadora, que afirmaram ter "um modelo pedagógico próprio" (Projeto Educativo, 2017, p.1).

> Durante esta conversa as duas educadoras explicaram-me como o JI funciona e qual a metodologia que usam. Explicaram-me que a instituição funciona de uma forma diferente do habitual, existindo 4 salas de JI- a sala de transição, a sala do jogo dramático, a sala das expressões e a sala intelectual (Reflexão diária, 25/09/2017).

A sala de transição é composta por 18 crianças com idades heterogéneas e uma equipa formada por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. No que diz respeito às restantes três sala do JI apenas duas têm um grupo de referência, a do jogo dramático constituída por 36 crianças e a sala intelectual por 37 crianças, ambas as salas com crianças idades heterogéneas – a sala do jogo dramático com 3 e 4 anos e a sala intelectual com 4 e 5 anos. A sala das expressões não tem nenhum grupo de referência esta fica com crianças aquando a escolha que é realizada duas vezes por dia. É importante realçar que estas quatro salas funcionam de forma autónoma e que cada uma delas tem intenções específicas, mas existindo o máximo de articulação possível entre todas. Este momento de escolha, na minha opinião, sustenta e confirma que os valores e princípios que são pretendidos e mencionados no Projeto Pedagógico – participação, autonomia, poder de escolha – estão a ser, de facto, posto em prática.

> Durante a escolha o Luís disse "Eu quero ir para as Expressões porque de manhã fiquei no Jogo Dramático" (Nota de Campo nº2, 25/09/17).

Para além da valência do JI a presente instituição tem, também, a valência de creche composta por seis salas e tem também o 1º Ciclo de Educação Básica (CEB).

No que diz respeito à organização socioeducativa da presente instituição esta está presente no organograma afixado na entrada da escola (anexo B).

Por último, penso ser de extrema relevância mencionar quais são as intenções especificas para a sala do jogo dramática criadas pela equipa educativa, neste caso a educadora. Segundo o Projeto Pedagógico foram criadas 5 intenções que irei citar seguidamente: "(i) Incentivar à resolução de pequenos problemas da vida quotidiana; (ii) Desenvolver atitudes positivas relativamente à aprendizagem, exploração e descoberta; (iii) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança através do jogo simbólico e da expressão dramática; (iv) Valorizar o jogo e o brincar como forma privilegiada de promover o desenvolvimento emocional; (iv) Encorajar a expressão das ideias, dos sentimentos da criança através do jogo dramático". Mais à frente na caracterização do ambiente educativo irei aprofundar as rotinas, os materiais e os espaços da sala para se verificar se estes são implementados de alguma forma através destas dimensões do ambiente educativo.

c. Caracterização da Equipa educativa

Como já foi acima referido, o JI da instituição na qual desenvolvi a minha PPS é composta por 4 sala, sendo que cada uma tem uma educadora e uma auxiliar educativa. No que diz respeito à equipa educativa da sala na qual desenvolvi a minha PPS existe também uma educadora e uma auxiliar que trabalham juntas já há 4 anos e que por isso, nota-se que existe uma grande cumplicidade entre as duas, existindo uma grande harmonia de valores, crenças e modos de atuar e interagir com as crianças, prevalecendo em ambas o respeito pela individualidade da criança, pelo tempo da criança e pelas vontades das mesmas. Ambas incentivam a autonomia de cada uma das crianças do grupo criando estratégias em conjunto com todos os indivíduos da sala do jogo dramático para ultrapassarem obstáculos, dificuldades, para que seja possível partilhar experiências e para que consigam criar estratégias para a resolução de problemas em grande grupo para que todos sejam envolvidos nas questões do grupo. Porém esta resolução de problemas tem sempre, ou é sempre tentado que não tenha um caracter de julgamento de valores ou de crítica direta para uma criança.

> Já na roda para a reunião da tarde a Ema diz calmamente "Agora temos um assunto muito sério para tratar, Sara e Carolina querem explicar o que se passou?". A Sara

não disse nada e a Carolina respondeu "Eu mordi a Sara." e a Ema pergunta à Carolina "Diz-me uma coisa, tu estiveste cá quando fizemos as regras?" e a criança acena que sim. A educadora pede à Leonor para relembrar aquilo que esta tinha dito quando criaram as regras – as regras servem para nós sermos todos felizes dentro da escola. A Carolina respondeu que sim, que estava e que por isso queria pedir desculpa à Sara. De seguida a Ema deu a palavra à Sara perguntando-lhe se ela achava que o assunto já estava resolvido ou se esta queria escrever no diário semanal na parte do "não gostámos". A Sara disse que queria escrever para sexta feira falarem disto no conselho semanal. A Ema registou o que a criança disse e a reunião avançou (Nota de Campo nº 8, 26/09/17).

Em relação à educadora, esta trabalha há 7 anos nesta mesma instituição e licenciou-se no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC). A auxiliar trabalha na instituição há 17 anos.

Ao longo da PPS as duas confidenciaram que gostam da sala do jogo dramático, a educadora referiu várias vezes que a sala tem inúmeras potencialidades e que permite à criança aprender, crescer e desenvolver-se através da brincadeira, do jogo simbólico, da representação. É possível reparar no gosto que a educadora tem pela presente sala através do cuidado e da dedicação que transmite a todo o grupo quando está envolvida a apoiar os teatros que são realizados na sala por vontade do grupo.

Relativamente à minha relação com a equipa penso que esta pode ser descrita como bastante positiva, sendo que me identifico com todos os valores que estão presentes na sala do jogo dramático e que vejo em ambas as adultas responsáveis um exemplo e um modelo a seguir. Desta forma, numa primeira fase tentei observar bastante aquilo que estas faziam, a forma como atuavam para que pudesse integrar-me na sala de forma a ser parte do grupo.

d. Caracterização do ambiente educativo

Ao longo do presente ponto do trabalho será feita uma caracterização do Ambiente Educativo, passando pela organização do espaço, materiais e rotinas da sala na qual estou inserida. Para a criação de um ambiente educativo é necessário ter em conta que este

> (…) constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrario limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objetivos e dinâmica geral das atividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho (Zabalza, 1992, p. 120).

Ainda antes de iniciar a caracterização do ambiente educativo importa mencionar que esta é feia através da minha observação ao longo dos 4 meses da PPS e com base na consulta e análise do Projeto Curricular de Sala (PCS).

Assim sendo, o espaço da instituição na qual desenvolvi a minha PPS é bastante rico. Nos corredores da instituição (Anexo C) estão expostas as pesquisas, as descobertas e avisos que as crianças querem transmitir aos pais, sendo que todos estes são elaborados pelas mesmas, ou seja, não existe nada que seja posto em exposição por decisão do adulto ou que tenha sido elaborado, apenas, por este. Desta forma, as famílias, o resto da equipa e crianças podem ver aquilo que está a ser feito nas salas de JI e de creche, existindo assim uma grande partilha entre todos. Importa referir que aquilo que está exposto nos corredores não é fixo, ou seja, vai mudando consoante a necessidade e a vontade dos grupos de crianças, sendo que nada é retirado dos corredores sem a autorização do grupo que expôs.

No que diz respeito ao espaço exterior este é bastante amplo e tem materiais desafiadores para as crianças brincarem e explorarem como entenderem – dentro dos parâmetros da segurança. No espaço exterior, existe ainda uma horta que tem várias árvores de frutos, arbustos, e um espaço para que cada sala da instituição possa plantar aquilo que entender. Este espaço está vedado e as crianças só podem visitá-lo acompanhadas pelo adulto, sendo que a maioria das vezes as visitas à horta só são realizadas quando existe alguma curiosidade, dúvida ou um projeto sobre esta área. Ainda no exterior, perto da horta, existem também animais – galos e cães. É notório que é dada bastante importância ao espaço exterior até porque a única razão pela qual as crianças não vão ao pátio é se estiver a chover, mesmo com frio vão, vestem os casacos

e vão brincar para o pátio. Na minha opinião é um aspeto bastante positivo visto que este,

> é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 27).

A instituição possui ainda uma sala polivalente na qual as crianças almoçam – as várias salas almoçam a horas diferentes para que não estejam todas as crianças em simultâneo neste local – e no qual a sala intelectual tem inglês. A sala polivalente pode ser utilizada nas horas livres para qualquer atividade que as crianças desejem. Existe também uma biblioteca, um ginásio[2] e uma sala de computadores que estão ao dispor das crianças.

Depois de uma breve descrição dos espaços comuns da instituição irei focar-me na sala do jogo dramática. Para ser mais clara a descrição dos diversos espaços dentro da sala realizei uma planta da mesma (Anexo D).

A sala está dividia em 6 áreas – jogos de chão, jogos de mesa, escrita, biblioteca, casinha e teatro. Importa referir que cada área tem um número máximo de crianças e esta gestão é feita através de um mapa construído pela educadora em tecido, que tem cada uma ilustração de cada uma das áreas e à frente bolsas para que as crianças possam colocar lá o seu cartão de identificação – com o nome e fotografia. Cada área tem o número de bolsas correspondentes ao número máximo de crianças que podem estar nessa mesma área.

A ***área dos jogos de chão*** é delimitada com um armário de cubos que tem vários cestos com legos, peças de encaixe, carros, pistas de comboios. Esta área, habitualmente, é escolhida pelas crianças quando querem fazer construções, no chão, recorrendo a peças de encaixe. As construções são, na sua maioria, reais, são espaços,

[2] Na qual decorrem as sessões de educação física

objetos, meios de transportes que as crianças veem no seu dia a dia. Durante estes 4 meses de PPS foram construídos muitos aviões, estádios de futebol, parques infantis e pistas de comboio pelo grupo que, algumas vezes, chamava um adulto para registar as suas construções (Anexo E).

A ***área dos jogos de mesa*** é composta por 3 mesas retangulares que estão juntas e perto dos armários com prateleiras ao nível das crianças. Nestas prateleiras estão os jogos arrumados com autocolantes de várias cores que separam os jogos consoante a sua categoria – puzzles, jogos de encaixe, jogos de associação. A arrumação é simples e eficaz para a maioria das crianças do grupo e, mesmo para que as que não percebem ao início assim que se explica a criança consegue perceber a lógica das cores.

> "Maria onde é que eu arrumo este jogo?" Pergunta-me o João. "vê la se encontras algum autocolante na caixa do jogo que tenha uma cor." Peço eu ao João. "Sim, está aqui a cor de rosa!" responde de imediato a criança. "Muito bem, e agora encontras alguma prateleira que tenha uma etiqueta cor de rosa como o jogo?" volto a perguntar. "Sim, é esta!" diz o João enquanto se dirige para ir arrumar o jogo no local correto (Nota de Campo nº 62, 10/10/17).

Esta é uma área muito escolhida pelas crianças e na qual são explorados a maioria dos jogos, o que demonstra que estão bastante adequados para o grupo (Anexo F). Para além disto, é notório que as crianças adaptam os jogos consoante as suas capacidades e gostos. Existem umas peças de encaixe de borracha que são muito utilizadas pelo grupo, no entanto umas utilizam-nas para contruir padrões, outras para fazer construções de cobras, casas, estradas e outras ainda as utilizam como um instrumento de medida.

A ***área da escrita*** é composta por uma mesa redonda e tem um armário de apoio (partilhado com os jogos de chão) que tem todo o material necessário – folhas, canetas, lápis de cor, lápis de cera e ainda um painel com os cartões de identificação de cada criança, compostos pela fotografia e o nome de cada criança. Estes foram construídos com o intuito de auxiliar as crianças a escreverem o nome nos seus desenhos, registos, pinturas. Esta área é bastante escolhida pelas crianças. Porém, não é suposto que esta seja utilizada para atividades como o recorte e colagem, pintura e desenhos a não ser que estes tenham mais algum objetivo. Ou seja, se a criança quiser fazer um desenho este pode ser feito desde que seja um registo, se a criança quiser mostrar algo que tenha

conseguido fazer ou que tenha conhecido. Caso a criança queira fazer um desenho, recorte e colagem ou pintura - porque lhe apetece sem qualquer outra intenção - esta deverá escolher a sala das expressões.

Na minha opinião esta restrição, por vezes, é um pouco limitadora para as crianças. Contudo, nota-se que esta situação acontece muito raramente o que, também, demostra que a maioria das crianças têm bastante poder de escolha e ponderam o que é que querem fazer antes de escolherem a sala para qual querem ir[3]. Esta área é muito utilizada pelas crianças para fazer registos e para as tentativas de escreverem os seus nomes (Anexo G). Muitas vezes esta área é escolhida para o desenvolvimento de um projeto.

A ***área da biblioteca*** é a menos escolhida pelo grupo. Esta é composta por uma estante com 2 prateleiras com livros, por um tapete – onde são realizadas as reuniões em grande grupo – e por almofadas. É um espaço muito confortável para as crianças e nota-se que estas gostam de lá estar (Anexo H). Porém, não exploraram muitas vezes os livros e a biblioteca, ou seja, na maioria das vezes as crianças vão para lá quando querem descansar um pouco, quando querem estar sozinhas ou querem brincar com um grupo restrito de crianças.

A arrumação desta área está ao encargue de uma equipa de duas crianças que muda todas as semanas. Os livros são arrumados por géneros, têm na sua lombada autocolantes de cor que correspondem a cada género de livro. Pelo que observei as crianças entendem como é que têm de arrumar os livros, porém não entendem a lógica da sua arrumação, sabendo apenas diferenciar os contos tradicionais que estão à parte, dento de uma caixa na prateleira de baixo, e porque são aqueles que utilizam para fazer teatros. Na minha opinião, esta é uma área bem aproveitada pelas crianças, visto que possibilita a existência de um local calmo e confortável no qual podem descansar e / ou estarem sozinhas. Porém a parte dos livros poderia ser melhor aproveitada, a educadora poderia suscitar mais curiosidade nas crianças sobre esta área. Isto é, apesar de ser a área menos escolhida pelas crianças do grupo é escolhida, porém não é com a intenção que a educadora pensou quando definiu os objetivos da área no PCS.

[3] Nas duas escolhas que fazem durante o dia – de manhã e a seguir ao almoço. Mais à frente, aquando a descrição das rotinas irá ser explicitado o processo das escolhas e como estas são feitas.

Relativamente à ***área da casinha*** esta é composta por subáreas – a mercearia, a cozinha, o médico e a farmácia. Existem diversos materiais como roupas de disfarce, chapéus, malas, pulseiras, relógios, objetos temáticos, instrumentos de cozinha diversos, instrumentos médicos, objetos para bebés – espreguiçadeiras, biberons, roupas de bebé, fraldas, chupetas. Os materiais da área da casinha são muito ricos, o consultório médico tem materiais reais como máscaras, estetoscópios, batas, compressas, seringas (sem a agulha) porque um pai de uma das crianças tem acesso a estes materiais.

Toda esta área é destinada ao jogo simbólico possibilitando a interação entre pares (cf. Anexo I). Assim sendo, as crianças assumem outros papéis e exteriorizam relações e perceções sobre o seu entendimento do mundo que as rodeia.

> … jogo simbólico é uma atividade lúdica importante para as crianças desenvolverem sua autonomia, é através da interação com as pessoas e objetos do seu meio que elas têm oportunidades de expressar suas aprendizagens, porque não estarão apenas brincando, mas sim desenvolvendo sua imaginação, criatividade e controlando as suas ansiedades e medos (Barboza & Volpini, 2015, p. 3).

A divisão da área da casinha em subáreas, por vezes, confunde as crianças. Muitas vezes, vão ter com o adulo dizendo que vão brincar para a área do médico não compreendendo que esta é a mesma área da casinha. Na minha opinião, penso que este aspeto deverá ser clarificado pela equipa da sala e ser avaliado com as crianças se se mantem apenas uma área com subáreas ou se o melhor é dividir esta mesma área.

É notório que as famílias gostam da área da casinha e que gostam de participar na sua construção, na medida em que muitas vezes trazem materiais de casa, que já não são utilizados e dão à sala, dizendo especificamente que é para aquela área.

Por fim, a ***área do teatro,*** situada no fundo da sala e separada por uma cortina que que possibilita que mais ninguém veja o que se está a passar dentro desta. No que diz respeito aos materiais é composta por roupas de disfarce, tecidos, cartolinas – para a realização de cenários ou figurinos -, acessórios e é utilizada pela educadora e pelas crianças para fazer teatros estruturados, ou seja, no quais a educadora ou por vezes uma

criança é o narrador de uma história escolhida[4] pelo grupo que propôs a realização de um teatro. As restantes crianças que querem participar são as personagens que existem no livro. Porém, devido à minha investigação modifiquei um pouco a logística desta área na medida em que nos dias em que não existir nenhum teatro para preparar existirão pequenos jogos dramáticos para as crianças que quiserem participar.

Em termos gerais, a sala tem uma excelente iluminação devido às grandes janelas existentes. As paredes da sala, no inicio do ano, estão vazias para que possam ser expostos trabalhos que vão sendo realizados pelas crianças. Os mapas e as regras da sala vão surgindo à medida que são necessários, quando o grupo sente necessidade – os instrumentos e mapas da sala vão ser descritos mais à frente.

Importa referir que as crianças podem circular livremente por todas estas áreas desde que tenham lugar na área para a qual querem ir, muitas vezes assiste-se a uma negociação entre crianças para que possam trocar de área.

> A Madalena foi à área da casinha ver se ainda podia ir para lá ou se já estavam todas as crianças permitidas nesta área. A Carlota apercebe-se e diz "Queres vir para a casinha?" e a Madalena responde que sim. A carlota diz que não há lugar e a Madalena pergunta se não podem trocar visto que a Carlota já lá está há muito tempo. "Não, mas se alguém sair eu chamo-te" responde a Carlota. Passados poucos momentos o Tomás sai da casinha e a Carlota vai de imediato chamar a Madalena (Nota de Campo nº 190, 4/12/17).

Os materiais são facilmente acessíveis, visto que estão dispostos em prateleiras e estantes à altura das crianças do grupo, permitindo que estas possam escolher, de forma autónoma, aquilo que desejam.

Embora a educadora não se assume como seguidora do MEM estes são instrumentos de regulação da vida do grupo característicos deste modelo. Todos os mapas têm objetivos específicos, quer para as crianças, quer para os adultos, sendo fundamentais para organizar a vida do grupo, para planeamento, avaliação e registo de experiências/ vivências. Todos estes instrumentos auxiliam na organização do tempo da criança dentro do JI.

[4] Na maioria das vezes a educadora encaminha as crianças para os contos tradicionais.

Nesta parte irei desenvolver a caracterização da organização temporal, que assume extrema importância durante todo o Pré-escolar para que a criança comece a ter e que, consequentemente, desenvolva a noção de tempo, importa referir que esta não é "

> . . . de modo algum desprovida de intencionalidade pedagógica. Com isto não me refiro apenas aos momentos integrantes nessa organização, em que a intencionalidade atribuída a cada um desses momentos irá depender do adulto que a organiza e gere, refiro-me à importância que a rotina tem no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de bebés e crianças (Oliveira Bairos, 2015, p.11).

Para iniciar a descrição dos tempos, da rotina que está planeada para este grupo importa referir que nada é fixo, ou seja, a equipa da sala está sempre recetiva a alterações que as crianças considerem relevantes ou oportunas fazer.

Existe um horário semanal (anexo J) que é construída pela equipa educativa do JI para que sejam estipulados os horários da educação física, da música – que são com professores exteriores – as horas da alimentação e do pátio de forma a que seja possível existir uma coordenação entre as salas do JI. É de frisar mais uma vez que as horas estipuladas no horário semanal são muitas vezes flexíveis, principalmente a hora da escolha de manhã porque muitas vezes as crianças não chegam logo às 9h ou na reunião de acolhimento querem contar ou mostrar alguma coisa ou ainda porque os momentos de separação entre os pais e as crianças demoram um pouco mais.

> A Educadora está a tentar iniciar o momento da reunião matinal e começa a cantar canções que o grupo vai pedindo, mas é interrompida por uma mãe que chega e entra dentro da sala com o seu filho e começa a falar com ele num tom elevado, pedindo-lhe que lhe desse um beijinho e um abraço de despedida o que causou alguma ansiedade na criança, começando a chorar. A Educadora levantou-se e foi ajudar neste momento de separação. Esta situação repetiu-se várias vezes e por isso a escolha começou apenas às 9h40 (Nota de Campo nº 4, 26/09/17).

Para além deste horário – que as crianças não têm qualquer influencia na sua criação e organização – existe uma agenda semanal (Anexo K) de sala que foi construída com a educadora e com o grupo.

> Meninos, gostava de falar convosco com sobre uma coisa. O que é que nós fazemos durante a semana? Pergunta a educadora. "Teatros" diz a Madalena, "Projetos" diz a Leonor T que está envolvida num que está a decorrer, "Dançamos e temos ginástica e música" diz o Afonso L. "Muito bem, e ainda temos o conselho que já decidimos que é à sexta feira e a hora do conto. Então como querem organizar isto na agenda semanal que já tínhamos começado a fazer?" questiona a educadora ao grupo (Excerto da nota de campo nº 10, 27/09/17).

Nesta agenda semanal, estão acordadas aquilo que é feito em cada dia, sendo que existem rotinas que são comuns a todos os dias da semana (anexo L). Os dias que são mais diferentes são a segunda e a sexta feira.

No JI, como suporte de apoio ao trabalho pedagógico a desenvolver com as crianças encontram-se expostos na parede da sala diversos mapas, visíveis e de fácil acesso às crianças (anexo M). Os mapas são: Mapa mensal de presenças, agenda semanal, mapa de tarefas, diário semanal, o plano do dia, lista de projetos, registos das crianças, registos de acordos feitos com o grupo – para resolução de problemas, o mapa dos aniversários, o mapa do responsável do dia. Alguns destes instrumentos dá foram falados, os restantes serão de seguida abordados.

O mapa mensal de presenças é preenchido com as famílias, ou seja, assim que a criança entra na sala dirige-se ao mapa – situado logo ao lado da porta de entrada – e faz um circulo verde, de forma a assinalar a sua presença. Algumas crianças ainda necessitam da ajuda dos pais para conseguir fazer a leitura do mapa.

O diário semanal é constituído por 4 colunas – *gostámos, não gostámos, queremos fazer* e *fizemos* – este é trazido para o grupo todos os dias na avaliação do plano do dia e é escrito aquilo que foi realizado nessa manhã ou nessa tarde. Para além disto, o diário está disponível para que as crianças do grupo escrevam aquilo que quiserem e entenderem no gostámos e no não gostámos. Estas duas colunas são discutidas no conselho, à sexta-feira. Durante a semana se houver propostas de atividades ou projetos são registadas na coluna do *queremos fazer*. Tudo isto é discutido em conselho.

O mapa de tarefas está exposto na sala, perto da área dos jogos de chão. À segunda feira, na reunião de acolhimento faz-se a avaliação das tarefas da semana passada e a eleição dos novos responsáveis por estas tarefas[5] – mudar a data no calendário (existe um calendário na sala e as crianças devem mudar o dia, o mês e o ano), arrumar a sala, ajudar no refeitório,

[5] Note-se que são dois responsáveis por cada tarefa.

bibliotecários (responsáveis por arrumar os livros da biblioteca), ajudar no pátio (responsável por chamar o grupo para vir para a sala e a pôr e tirar os casacos), cuidar do girassol (responsáveis por dar comida e ajudar a limpar o aquário do cágado). A avaliação é feita pelos próprios responsáveis de cada tarefa. Depois da avaliação estes escolhem dois novos responsáveis para esta tarefa.

A lista de projetos está afixada na sala e tem três colunas – o nome do projeto, quem faz, quando começou e quando acabou. Este instrumento foi introduzido durante a minha PPS porque a educadora achou necessário devido à existência de vários projetos a decorrer e visto que sentiu necessidade de os registar para todo o grupo ter acesso a esta lista e a quem realizou qual projeto.

Os registos das crianças e os registos de acordos feitos com o grupo estão afixados pela sala no local que a criança desejar. Normalmente a área mais escolhida é nas paredes da área dos jogos de chão.

Existe, também, o mapa dos aniversários que surgiu por vontade das crianças. O grupo decidiu, em conjunto, que era necessário um instrumento para registar o aniversário de cada criança da sala. Desta forma, construi-se um mapa que para além de ter registado o dia de anos de cada uma das crianças auxilia o grupo a ganhar noção temporal e a entender a dimensão e divisão do ano em meses e meses em dias.

Por fim, existe o mapa do responsável do dia tem que é constituído por uma fotografia de cada uma das crianças do grupo e o nome. À frente existem colunas que vão sendo preenchidas com um circulo cada vez que a criança é responsável do dia.

e. Caracterização do grupo de crianças

A sala do jogo dramático é constituída opor 36 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo que metade – 18 - destas são raparigas e a outra metade são rapazes. No que diz respeito ao percurso escolar salienta-se que a maioria delas, 33 crianças, já frequentava esta instituição (anexo N). Sendo que 9 crianças provêm da sala XL – creche, 3 crianças mantêm-se na sala de jogo dramático e 21 crianças provêm da sala de transição. As três restantes vêm de casa ou de outra instituição.

É notória a boa relação que existe entre o grupo, existindo um grande sentimento de respeito, entreajuda e amizade uns pelos outros.

> Durante a escolha o Martim põe o dedo no ar para ser escolhido para a realização de uma tarefa, mas passado pouco tempo como ninguém o escolhia pôs o dedo para baixo, ficando um pouco *triste*. A Leonor T. – ajudante do dia – reparou e disse em sussurro ao Martim "Põe agora o dedo no ar que eu vou-te escolher" (Nota de Campo nº 41, 4/10/17).
>
> A Madalena continua no tapete sozinha descansar porque está com febre. A educadora olha para ela e diz "Alguém quer ir para o tapete fazer companhia à Madalena enquanto a mãe dela não chega?" e o Guilherme levanta o braço e diz que quer ir. Já no tapete o Guilherme olha *carinhosamente* para a Madalena e vai-lhe fazendo umas festas na cabeça (Nota de Campo nº 85, 13/10/17).

Em termos gerais é um grupo bastante curioso e participativo, ainda assim e a pesar desta amizade entre as crianças ainda existem dificuldades não respeito pela vez do outro e em questões de exposição em grande grupo. Algumas crianças demonstram dificuldade em partilhar em grande grupo, sendo notória esta dificuldade através da observação da postura corporal, da dificuldade em produzir frases completas e pelo volume de voz muito baixo.

> Matilde A. tenta fazer um comentário, mas acaba por não dizer nada quando lhe dão a palavra. A criança quando tenta falar em grande grupo começa a mexer-se muito, a olhar para baixo e a puxar as próprias roupas, parecendo ficar *nervosa ou insegura* (Nota de Campo nº 71, 10/10/17).

Contudo é possível verificar uma evolução do grupo ao longo destes 4 meses. A nível das regras da sala parece que já as introduziram, sendo que no início existia a necessidade de fazer acordos para certas crianças quase todas as semanas, o que a partir de meio de dezembro já não se verificou.

> "Então agora vamos ver se os acordos foram ou não cumpridos. Afonso B achas que cumpriste o teu acordo?". A criança afirma positivamente com a cabeça, mas alguns elementos do grupo dizem que não. Fazem uma votação e chegam à conclusão que a maioria acha que o Afonso não conseguiu cumprir o acordo. "Afonso, parece que não podemos guardar já o teu acordo porque os teus amigos dizem que tu continuaste a gritar, a bater e a correr na sala. Vamos deixá-lo mais

uma semana ali na parede para ver se tu consegues melhorar. Ok?" pergunta a educadora. O Afonso diz que sim (Nota de Campo nº 101, 20/10/17).

A nível geral o grupo é bastante autónomo, tanto na exploração dos espaços da sala, como nas questões de higiene e alimentação. Ainda assim, é ainda necessária a intervenção do adulto na resolução de alguns conflitos, existindo ainda, muitos momentos de disputa, evidenciando dificuldade em partilhar materiais e brinquedos. No entanto, no decorrer dos meses da PPS estes momentos foram diminuindo.

Por fim, no que diz respeito aos horários de frequência das crianças na instituição pode-se afirmar que a média de entrada deste grupo é às 8h50 e a média de saída é as 17h40, sendo que a criança que entra mais cedo no JI entra às 7h30 e a criança que sai mais tarde deixa o JI às 18h30.

f. Caracterização das famílias

Para ser possível a caracterização das famílias do presente grupo de crianças, foi necessário recorrer às *fichas da criança* e realizar um quadro síntese de todas essas informações (anexo N), mas também ao auxilio da educadora cooperante que se relevou fundamental para esta caracterização na medida em que esta conhece o grupo e as suas famílias.

Segundo Silva et al., "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" (2016, p. 9).

No que concerne à estrutura familiar a maioria das crianças vive numa casa com o pai e a mãe, existindo apenas dois casos de famílias monoparentais, devido ao divórcio dos pais. Em relação às idades dos pais situa-se entre os 30 e os 50 anos, sendo que a média recai sobre os 39 anos. No que diz respeito às mães das crianças deste grupo têm idades compreendidas entre os 27 e os 44 anos, sendo que a média de idades é os 38 anos. Desta forma, é possível afirmar que os pais das crianças deste grupo são, de uma forma geral, mais velhos do que as mães. Não foi possível ter acesso às

habilitações literárias das famílias, a educadora não tinha essa informação e considerou desnecessário e um pouco incomodo para as mesmas estar a pedir essa informação. A nível laboral verifica-se que apenas 1 pai está desempregado e 2 mães estão nessa mesma situação.

Uma das intenções da equipa educativa passa por envolver as famílias no processo educativo. Esta envolvência não é, apenas, realizada através da partilha de informações diárias sobre a criança e sobre o seu desenvolvimento, mas também fazendo das famílias verdadeiros parceiros daquilo que se pretende fazer na organização educativa (PCS, 2016-2017). Foi notório este envolvimento durante o período de PPS porque foram diversas as vezes que as famílias foram convidadas para vir à sala do JI para participar em projetos e atividades realizadas pelas crianças. Nota-se, também, a grande confiança e até amizade que as famílias têm pela equipa educativa.

> A mãe da Margarida entra na sala e desabafa com a educadora sobre a filha, dizendo que não sabe o que fazer com esta visto que faz muitas asneiras e birras em casa e pede conselhos à educadora (Nota de Campo nº 193, 4/12/17).

Por fim, no que diz respeito à composição do agregado familiar, é possível afirmar que metade das crianças do grupo têm irmãos[6], sendo que por isso vivem com os pais e com a/o irmã/o ou com as/os irmã/ãos – o número máximo de filhos que existem nesta sala são 3 por casal.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

a. Intenções para a Ação

No que diz respeito às minhas intenções para a ação pedagógica estas foram definidas nas primeiras semanas de PPS I através da observação do grupo, de conversas informais que tive com a educadora e com a auxiliar de sala e, também pela consulta dos documentos que me disponibilizados – PCS. Porém, houve intenções que foram

[6] Considerando que aquelas crianças que a mãe está grávida já contam como ter irmão.

criadas ao longo da minha PPS visto que o meu conhecimento do grupo, da equipa e das famílias aumentou.

O meu primeiro objetivo foi desenvolver uma pratica pedagógica de qualidade que dessa continuidade ao trabalho desenvolvido na instituição pela equipa educativa. Desta forma, tudo o que foi realizado ao longo da PPS foi ao encontro dos interesses, das vontades e das necessidades do grupo e de cada criança em particular.

i. Com as crianças

A minha primeira intenção definida para com o grupo foi a de criar uma relação emocional de **afetividade, na qual estivesse** estabelecida uma relação **calorosa,** de **confiança e respeito,** visto acreditar que sem este fator seria impossível desempenhar uma prática educativa de qualidade. Desta forma, nas primeiras semanas fui-me aproximando das crianças para que estas me reconhecessem alguma confiança para que pudesse vir a ser uma figura na qual elas pudessem confiar e recorrer para aquilo que necessitassem. Esta relação acabou por se criar e passo a destacar um destes momentos em que isto aconteceu:

> O Afonso B chega a sala e assim que me vê larga a mão do pai e vem ter comigo dando-me um grande abraço e diz “Tinha tantas saudades tuas! Ah!! E hoje vamos continuar o projeto das raias que esteve parado, mas agora já pode continuar.” (Nota de Campo, 8/11/17).

Esta intenção esteve presente durante todo o tempo da minha PPS, na medida em que acredito, inteiramente, que "o desenvolvimento social e afetivo da criança emerge nas relações com as ouras pessoas" (Portugal, 1998, p.21). Para além disto, no JI assume-se como linha guia a relação, na medida em que só é possível aproximar-nos da criança e perceber quais as suas necessidades, inquietações, vontades e necessidades através de uma relação emocional bem estabelecida. Brazelton & Greenspan (2009) vão mais longe afirmando que “Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (p.188).

Em segundo lugar pretendi **promover aprendizagens e momentos através da participação ativa das crianças dando resposta aos interesses e necessidades das crianças**. Esta intenção vai ao encontro daquilo que é feito em sala de atividades e neste JI. Todo o trabalho realizado é planificado com o grupo e consoante os seus interesses, necessidades e inquietações. Todo este pressuposto abrange não só as crianças, mas também a comunidade e as famílias e desta forma, estas sentem-se à vontade para partilhar e participar naquilo que é realizado em sala. Desta forma, todos sentem que têm uma voz ativa no processo da ação pedagógica que é realizado.

Para tal é necessário ter em conta que nem todas as crianças se desenvolvem ao mesmo ritmo e, por isso, foi necessário ter em conta as características de cada criança, sendo que a observação e a interação com as crianças se tornaram fundamentais para que esta intenção fosse cumprida e respeitada ao longo da minha PPS. Ao longo destes 4 meses pude verificar que existem crianças mais inseguras que necessitam de mais apoio e motivação da parte do adulto ou dos pares.

> "Maria, preciso de ajuda. Não consigo fazer sozinha" diz a Matilde M. "Eu sei que tu consegues fazer sozinha Matilde, mas eu vou-te ajudar se precisares. O que é que precisas?" respondi eu. A criança explica-me aquilo que não consegue fazer e incentivo-a a fazê-lo, ficando perto dela a dar-lhe feedback positivo. Bastou esta presença do adulto e o feedback para a criança se sentir confiante e realizar aquilo que pretendia. (Nota de Campo nº 64, 10/10/17).

Tendo em conta a caracterização do grupo e a forma como a rotina é organizada em sala pretendi **promover situações de comunicação verbal entre pares e entre adulto criança**, tanto em momentos de grande grupo como em pequeno grupo. Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) afirmam que quando um adulto conversa com uma criança este desempenha o papel de andaime, "clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante" (p.11).

Sendo assim tentei que estes momentos existissem entre as crianças, para partilha de experiências, de opiniões, de vontades e até para resolução de conflitos. A

meu ver este ultimo ponto é o que é mais frágil para as crianças. Algumas crianças deste grupo -uma minoria – necessitam do adulto para resolver os seus conflitos, não utilizando a comunicação com o par ou os instrumentos existentes na sala para este fim – diário semanal. Por isso, tentei incentivar as crianças a resolverem os seus conflitos recorrendo à comunicação.

> "Maria, a Margarida não quer brincar comigo!" diz-me a Ema. "A sério? Mas olha Emma já tentaste falar com a Margarida?" pergunto eu. A criança diz-me que não e incentivo-a a ir. Passados alguns momentos voltam as duas de mão dada e dizem "Olha Maria, já somos amigas!" (Nota de Campo, 2/10/17).

Para além disto e sendo que uma das minhas intenções era dar continuidade ao trabalho que é desenvolvido em sala pela equipa, pretendi continuar a promover a autonomia das crianças visto que esta se assume crucial para o resto da vida das mesmas. E sendo que acredito que a educação Pré-escolar tem um papel influenciador na vida das crianças penso que a autonomia deve ser incutida e desenvolvida desde cedo nas crianças.

Lino (20149 afirma que a promoção da autonomia e consequentemente o poder de escolha que com ela advém "favorece o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e permite às crianças construírem uma relação entre as escolhas que fazem e as consequências resultantes dessas mesmas escolhas. Assim, a escolha ajuda as crianças a compreenderem as consequências das suas ações." (Lino, 2014, p.139).

ii. Com as famílias

No que diz respeito às famílias importa realçar que com o me horário, encontro-me com as famílias, apenas, de manhã. Assim sendo, nas primeiras semanas apresentei-me àquelas com que me cruzava dizendo qual era o objetivo da minha PPS.

A minha grande intenção para com as famílias era a de criara uma relação de confiança, na qual estas confiassem em mim para deixar os seus filhos, ao longo do dia e que se sentissem à vontade para passar informações acerca dos seus educandos.

> A entrar na parte do Jardim de Infância encontro a Carolina P. com a mãe e digo "Bom dia! Bem-disposta Carolina?" e a criança responde-me que sim e larga a mão da mãe e dá-me a mão. A mãe ri e diz "Então é assim, já não

queres saber de mim?". "Já vi que estás muito contente por estares na escola, mas dá lá um beijinho à mãe antes de entrares na sala". A criança dá um beijinho à mãe, esta sorri e diz "Até logo. Marcas a presença com a Maria?" e a Carolina diz que sim e puxa-me para entrarmos na sala (Nota de Campo nº 95, 19/10/17).

Uma das minhas intenções era envolver as famílias das crianças ao longo da minha intervenção, criando estratégias que envolvessem a cooperação e a interação entre a escola e a família, pois, principalmente na creche, pais e educadores "aprendem uns com os outros o que funciona e o que não funciona com determinada criança no seio da sua relação" (Post & Hohmann, 2011, p.329). Porém esta intenção não foi bem atingida e cumprida visto que se tornou difícil envolver os pais naquilo que ia fazendo em sala. Justifico esta lacuna devido ao meu horário e, também, por não ter encontrado estratégias que pudessem trazer as famílias à sala.

iii. Com a equipa

Já desde o semestre passado que reflito sobre a importância do trabalho de equipa nesta profissão e por isso, este foi uma das minhas grades intenções, fomentar o trabalho cooperativo e em equipa dentro e fora a sala. Perrenoud, (2000) afirma que este "é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a *convicção* de que a cooperação é um valor profissional" (p.81).

Assim sendo, assumindo o pressuposto que o trabalho em equipa é necessário para que seja desenvolvido uma pratica educativa de qualidade tentei criar também essa relação com a equipa de toda a organização, especialmente com a educadora e com a auxiliar de sala.

Durante todo o período de PPS houve uma troca de informações constante não só com a educadora, mas também com a auxiliar. Todas as semanas, à sexta feira- depois do conselho - falávamos para planear a semana seguinte.

Outra das minhas intenções foi dar continuidade ao trabalho que era desenvolvido em sala e, por isso, não me querendo afastar daquilo que é feito em sala, pretendi propor uma outra forma de expressão artística. Ao longo dos meses em que

desenvolvi a minha investigação tentei promover a expressão dramática, mais concretamente, momentos de jogo dramático na sala.

Neste sentido, as minhas intenções para com a equipa pedagógica, prenderam-se com a promoção de **um clima de confiança**, para que, fosse possível, o diálogo e a partilha de informação sobre o grupo e a planificação de atividades que fossem ao encontro daquilo que o grupo queria.

iv. Avaliação para a ação

A avaliação contínua das crianças permite adequar a prática profissional às suas necessidades e interesses. Neste ponto do trabalho será realizada uma reflexão sobre a forma como as crianças são avaliadas e posteriormente irei abordar a forma como realizei a avaliação das crianças no contexto da PPS II.

Em primeiro lugar é necessário compreender o que é que se entende por avaliar, Gaspar (2005, citado por Portugal,2012) diz que "avaliar é tomar consciência para adaptar" (p. 597), ou seja, que é através da avaliação que o educador é capaz de refletir sobre a sua prática, tomando consciência daquilo que fez para posteriormente melhorá-la e torná-la o mais adequada possível para o grupo em questão. Por outro lado, avaliar é também o momento em que se compreende "o que as crianças sabem, [no qual] reconhecemos os seus sucessos, as suas características individuais e as diferenças entre crianças." (Drummond citado por Portugal, 2012, p.597). 20

Hatch (2010), citado por Portugal (2012) afirma que "avaliação não tem de ser algo que surge separado do currículo e do processo de ensino, não tem de ser estéril ou ameaçadora. Deve estar presente em qualquer atividade de aprendizado e fundamentar qualquer reorientação no processo de ensino e aprendizagem." (p. 597).

Para a avaliação ser possível da forma como foi referida acima é necessário utilizar vários instrumentos de recolhe de informação, tais como notas de campo que recorrem de períodos de observação, registos fotográficos, vídeos, entre outros. Desta forma, e tendo em conta todas as conceções sobre a avaliação acima referidas a minha avaliação foi feita diariamente durante as quinze semanas de PPS II. Todos os dias existiam períodos de observação das crianças que mais tarde resultariam em notas de campo. Outro instrumento que se revelou fundamental para a avaliação foram as

fotografias, na medida em que ajudam a captar alguns momentos que acabam por ficar eternos, sendo mais fácil, ao fim do dia, já em casa voltar a refletir sobre aquilo que aconteceu ao longo de todo o dia. Silva et al., (2016) referem que

> Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão (p. 13).

Para a avaliação, é realizado o portefólio da criança (Anexo O) – instrumento de avaliação já utilizado pela instituição. Este é uma compilação dos trabalhos, registos que a criança realiza ao longo do semestre, no qual tem um poder ativo, sendo que escolhe aquilo que vais compor o portefólio.

Há que ter em conta que como o portefólio da criança já era um instrumento na sala, segui a organização que era feita pela equipa, pedindo autorização a uma criança para usar o seu portefólio, explicando-lhe que seria para o meu trabalho "na minha escola". A criança disse que sim e esteve presente no momento que tirava as fotografias.

O separador da educação física está vazio porque é responsabilidade do professor externo que dinamiza as seções.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

a. Identificação e fundamentação de uma problemática

A presente investigação surgiu através da observação realizada por mim ao longo do tempo, na medida em que pretendia partir de um tema que fosse real e que existisse, de facto, no grupo.

Após a apresentação de uma peça de teatro realizada na sala de atividades pelas crianças, deparei-me com um comentário de uma criança que me fez refletir e ponderar

se a dificuldade que esta demonstrava poderia ser o mote para o início de uma investigação. Aquando o momento de reflexão e de avaliação relativamente à apresentação do teatro, a Carlota afirma:

> "Eu não falei durante o teatro porque tive vergonha, mas consegui mexer a marioneta" afirma a Carlota, parecendo um pouco *desanimada* (Excerto de Nota de Campo nº 69, 10/10/17).

Este comportamento da criança fez-me refletir sobre esta afirmação, visto que, a meu ver, a criança demonstrou um conflito psicológico, na medida em que queria muito ter interpretado a sua personagem, mas, no entanto, não conseguiu visto não se sentir à vontade para tal.

Para além disto, tinha já reparado que existiam algumas crianças que manifestavam desconforto a falar perante o grupo, evidenciando-o através de sinais físicos e/ou verbais. Observem-se os seguintes exemplos:

> Começa o conselho[7] e a educadora pede para todos se levantarem e diz à Lia – ajudante do dia – "Quando achares que estamos prontos para começar o concelho podes dar início ao mesmo." A criança olha em seu redor, baixa a cabeça e diz baixinho, um pouco *envergonhada* "Já podemos, podemos sentar para começar".
>
> Na apresentação aos pais do Castelo de Chuchurumelo, a Carolina L não falou, não disse a sua parte da rima. Quando o restante grupo ou a equipa educativa tentava incentivar a criança, esta encolhia-se e olhava para o chão" (Excerto da Nota de Campo nº 173, 27/11/17).

Através destas observações verifiquei que algumas crianças tinham dificuldade de exposição perante o outro. Inicialmente, comecei por propor ao grupo que fizéssemos determinados jogos dramáticos – Jogo do Telefone Estragado, Jogo da Mímica, Jogo do Quem é quem e Jogo "Quem saiu do grupo?" - na área do teatro para explorar outras variantes do *Teatro.* Deste modo comecei a aperceber-me que a dificuldade de exposição não era o único aspeto que poderia ser estudado e, talvez, melhorado. Houve muitas crianças que quiseram envolver-se nas atividades dramáticas que fui propondo, que não demonstravam dificuldades de exposição perante o grande grupo, mas sim na

[7] Consultar Anexo L (Dia Tipo) para clarificar o termo Conselho.

atenção ao outro. Ou seja, estas crianças conseguiam expor-se ao grupo sem desconforto, porém não eram capazes de escutar o que o par dizia, ou falavam por cima do outro, ou não reparavam em pequenos pormenores que caracterizavam uma determinada criança. Desta forma, fui propondo jogos que *obrigasse* cada uma das crianças a tomar atenção ao outro, a concentrar-se naquilo que estava a ser realizado. Quivy e Campenhoudt (1992) afirmam que deve existir uma adaptação às necessidades que vão surgindo à medida que a investigação evolui, porém, "esta adaptação não dispensa a fidelidade do investigador aos princípios fundamentais do processo científico" (p.23).

Sendo assim, a investigação teve como objetivo entender se o jogo dramático promover a capacidade de exposição e atenção ao outro de cada uma das crianças envolvidas. Para tal foram escolhidas atividades de jogo dramático visto que estas se aproximam do brincar que é a atividade mais natural e mais prazerosa para a criança e, por isso, o grupo poderia sentir-se mais à vontade para se expor. Para além disso, visto que a sala se intitulava de sala do *jogo dramático*, foi uma maneira do trabalho realizado em sala ser continuado e explorado de outras formas.

Com o intuito da fundamentação da problemática ser mais clara e abrangente a todos os sinais que o grupo me foi demonstrando em relação a estas características – dificuldade de exposição e a atenção ao outro – foi criado um documento no qual estão compiladas todas as notas de campo realizadas por mim – com recurso à observação realizada – em momentos da rotina diária, ou seja, fora dos momentos das propostas de jogo dramático (Anexo P).

b. Revisão da literatura

i. Teatro e jogo dramático – O que são?

A sala na qual estive enquadrada intitulava-se, como já foi dito anteriormente, a sala do jogo dramático, pois a sua intervenção recaía sobre as expressões artísticas, na medida em que se pretendia desenvolver determinadas características nas crianças do grupo. A intervenção feita pela equipa educativa de sala

> parte do que as crianças já sabem e são capazes de fazer, do seu prazer em explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar, para proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas que ampliam a expressão espontânea das crianças e garantem o direito de todas no acesso à arte e à cultura artística (Silva et al, 2016, p.47).

Neste sentido pretendi continuar o trabalho desenvolvido e centrar-me no subdomínio do jogo dramático. Silva et al, (2016) consideram que "é 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" (p. 52).

Considero de extrema relevância clarificar a diferença que alguns autores assumem sobre as duas possíveis aceções de termos – Expressão Dramática / Teatro. Neste sentido, Aguilar (1985, citado por Terra, 2009) é um dos autores que esclarece a diferença entre estes dois termos, afirmando que a *Expressão Dramática* pode ser entendida como a "comunicação livre das crianças através do jogo de personagens e de situações do quotidiano" (p.9). Por outro lado, o *Teatro*, é observado como "uma realização artística portadora de uma proposta estética" (Aguilar, 1985, citado por Terra, 2009, p.9).

Assim sendo, foi interessante perceber que certos autores consideram que quando se fala em atividades de *Expressão Dramática*, reportamo-nos, na sua maioria a situações em que as crianças vivenciam experiências pontuais espontâneas (situações de faz-de-conta) ou estruturadas (jogos dramáticos); por outro lado, quando o termo *Teatro* é utilizado presume-se a existência de uma evolução, ou seja de um sentido e intenção de continuidade de uma determinada proposta que irá terminar com uma apresentação a um público.

Aquilo que era realizado em sala recaía, segundo a lógica da terminologia apresentada acima, na noção e na conceção do termo *Teatro*, na medida em que eram projetados e planeados momentos nos quais existia a preparação e a consequente apresentação de uma peça de teatro. Esta escolha e implementação de momentos de teatro na sala advém da crença da equipa de que estes são importantes para o desenvolvimento da criança e de que podem contribuir para o desenvolvimento de

capacidades e formas de estar que contribuem para o desenvolvimento íntegro e completo do sujeito. Spolin (2010) realça que "A experiência teatral, como a brincadeira, é uma experiência grupal que permite a alunos com capacidades diferentes expressarem-se simultaneamente enquanto desenvolvem habilidades e criatividades individuais" (p.251).

Focando-me, então, nos jogos dramáticos, Rooyackers (2004) afirma que estes são relaxantes, acrescentando que "O relaxamento é um aspeto muito importante das brincadeiras e apreciar um jogo é muito importante" (p.17). No entanto, defende que este relaxamento e este agrado não devem cair no descuido, ou seja, em jogo dramático por mais que as crianças e o adulto estejam relaxados não é necessário que estejam sempre a rir. Apesar de todo o fator de brincar e de relaxamento, este deve ser encarado como um momento sério e que, por isso, deve ter todo o empenho por parte do adulto no seu planeamento, apoio e avaliação e das crianças no seu desempenho e avaliação do mesmo.

Corroborando com a opinião de alguns autores, considero que o *Teatro* e a *Expressão Dramática* estão intimamente relacionados, complementando-se mutuamente visto que "a Expressão Dramática [propõe-se] como um treino dos mecanismos do teatro: personagens, situações, libertação e problematizações corporais e emotivas" (Solmer, 2014, p.357). Ainda assim, são utilizados frequentemente elementos do teatro na Expressão Dramática, introduzindo, assim, "a criança neste universo de sinais e convenções" (Leenhardt, 1974, p.28). Costa (2003) atesta esta perspetiva, defendendo que, nas brincadeiras de faz de conta das crianças, estão presentes determinados elementos da linguagem teatral.

Ainda assim, Leenhardt (1997) afirma que o jogo dramático não é teatro, visto que este, parte de um texto e que "este traduz uma acção evolutiva na, através de situações a serem vividas pelas personagens. Para a criança (…) este este texto é já de si uma barreira, uma tela que esconde a maior parte das vezes a situação dramática" (p. 23).

Para além disto, Rooyackers (2004) considera que estes desenvolvem, também, a personalidade, na medida em que "aprende-se a trabalhar com a imaginação e a processar de forma consciente as nossas experiências de relacionamento com os outros"

(p.17) O autor completa dizendo ainda que através do jogo dramático o sujeito ganha mais controlo sobre si próprio, aumentando assim a autoestima.

O autor diz acreditar que o jogo dramático contribui, também, para o desenvolvimento social e emocional, uma vez que "representar expande o conhecimento sobre nós próprios: atrevemo-nos a dizer mais coisas, em parte através da linguagem mas também através da expressão física" (p.17).

Desta forma, a minha escolha pelo jogo dramático justifica-se por várias razões que irão ser apresentadas de seguida e baseadas na opinião de alguns autores que escrevem sobre o tema. Chancerel (1936) citado por Gauthier (2000) considera que

> Os jogos dramáticos serão então jogos que fornecem à criança meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. Terão como objectivo aumentar e orientar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão (p. 18).
>
> O homem, ser em que vive em condição de "ser em separação" – separado do Outro, separado do Mundo separado de Si -consegue pelo brincar encontrar unidade do seu ser, sem deixar de ser "ser em separação". Nesta unidade, o ser sente a coincidência de si, consigo mesmo, com os outros, com o mundo. O ser que ele é ajusta-se ao ser que deseja ser e que deseja que os outros e que o mundo sejam. Daí o sentimento de gozo (de prazer) de que usufrui quem brinca (Costa, 2003, p.11)

Seguindo esta linha de pensamento, O jogo dramático enquadra-se no brincar o que por si é a atividade mais natural à criança na qual esta tem mais prazer. Ryngaert (1981) menciona que "a actividade própria da criança é o jogo (…)" (p.35). Aguilar (2001) corrobora dizendo que "O jogo é, para a criança o seu meio privilegiado de expressão. [Acrescentando que] são raros os momentos em que se consegue surpreendê-la noutra atividade que lhe dê tanto prazer" (p. 21). Ainda assim estas atividades/momentos de jogo não são propostos apenas com o intuito de divertir ou de proporcionar momentos de prazer à criança. Estes ajudam a criança a "compreender o que a rodeia, para experimentar a vida, para ser" (Aguilar, 2001, p.21). O autor mais à frente no texto refere ainda que "o jogo funciona, para a criança, como um processo mental de assimilação/acomodação" (p.23). Assim sendo, os jogos dramáticos auxiliam

a criança a compreender-se a si própria e a compreender, também, o meio que a rodeia – pessoas, rotinas, espaços, conceções da realidade do outro.

Ryngaert (1981) refere ainda que outra das vantagens para a criança é que o jogo dramático permite que a criança – no caso da presente investigação – esqueça o real e que por isso se liberte de constrangimentos e por isso, aumenta consequentemente a sua capacidade de exposição perante o outro e perante si própria. "No jogo, o sujeito esquece o real, nega a atividade séria, liberta-se dos quadros constrangedores que suporta na execução das suas atividades diárias" (p. 36-37). Spolin (2010) acrescenta que em momentos de jogo é possível compreender cada uma das crianças, visto que estão desprendidos de tudo aquilo que podem libertar-se daquilo que as constrange - "O competitivo, o inseguro, o apreensivo, todos se revelam de imediato, bem como os mais felizes, libertos da necessidade de fazerem 'certo'" (p.252).

Durante toda a investigação e período de PPS foi pretendido continuar a colocar a criança[8] como sujeito capaz de decidir consoante a sua vontade e motivação[9]. Desta forma, o jogo dramático permite ao sujeito "recomeçar e, como diz Lotman «fazer outra vez, passar à frente». A situação de ficção nunca é inexorável como poderia sê-lo a situação real inscrita num tempo invariável e independente do sujeito" (Ryngaert, 1981, p. 38).

Ryngaert (1981) afirma que "o jogo dramático não deve nunca deixar de permitir as repetições e os regressos [podendo] mesmo [adotar-se], durante um tempo limitado, uma estrutura francamente repetitiva" (p.39).

ii. O papel do educador em atividades de expressão dramática

[8] Visto que esta estratégia já era posta em prática na sala e por acreditar que só assim é que pode existir educação para e com as crianças, pretendi dar continuidade a esta forma de desenvolver a prática educativa.

[9] No entanto, este aspeto não impede que o educador tente motivar e entusiasmar a criança para atividades ou momentos nos quais a mesma não tenha hábito participar.

Durante todas estas propostas de jogos dramáticos, o educador deve assumir um papel de apoio e de observador privilegiado, no entanto deverá participar no jogo se o grupo o permitir e desejar. Porém, Gauthier realça a importância de "nunca se [dever] mostrar [à criança] como fazer mas sim indicar às crianças o que fazer." O autor completa, ainda, dizendo, "Insistimos em que a intervenção da educadora deverá ser sempre discreta" (p.26).

Rooyackers (2004) define o papel do educador nos momentos de jogo como aquele que *prepara as sessões*, sendo animador e que "deverá preparar cada sessão com antecedência" (p.19) devendo ter em conta como estará presente nos mesmos, onde é que irão decorrer, e adequando o espaço à necessidade de cada momento e de cada grupo.

Refere, também, que o educador deverá *falar alto e de forma clara*, visto que "esclarecer jogadores é uma parte importante do processo" (p.19). Este deverá, também, garantir que o grupo não perde a *direção para o jogo* e para tal é necessário que "observe e escute os membros do grupo e que preveja o que pode acontecer" (p.19). Desta forma, o educador deverá ir *adaptando o jogo ao seu grupo de participantes*, ou seja, através da observação que é, constantemente, realizada o jogo poderá ser adaptado consoante aquilo que o grupo necessita ou demonstra interesse.

Consequentemente e para que tudo o que acima foi mencionada, o educador deve *conhecer cada um dos participantes e as suas capacidades*, visto que só assim conseguirá que o jogo dramático seja uma "experiência intensa" (p.20).

iii. A exposição ao outro

Por fim, considero de extrema relevância clarificar o que quero dizer quando me refiro às expressões *exposição ao outro* e *atenção ao outro*. Segundo o dicionário da língua portuguesa – Priberam – exposição remete para o "ato de expor ou de se expor". Assim sendo, a exposição da criança – neste caso específico - acontece em momentos nos quais esta tem a necessidade de se expor perante o outro. É de notar que esta exposição não é apenas quando a criança tem de falar, expondo alguma ideia, opinião

ou inquietação. Pode surgir aquando a criança se sinta mais exposta fisicamente perante o outro, ou até numa situação que a observação recaia mais sobre ela.

Para além disto, a vontade de se expor poderá acontecer por iniciativa da criança[10] ou até por desafio do adulto e poderá ou não manifestar-se como uma dificuldade para o sujeito. Esta dificuldade pode advir de inúmeras conceções sobre os outros e sobre si próprio.

As conceções que o indivíduo tem sobre si próprias e sobre os outros advêm da consciência. Damásio (2010) define consciência como "um estado de alerta ou conhecimento do eu e daquilo que o rodeia" (p.199). O autor acrescenta dizendo "Se substituirmos *eu* por *própria existência* o resultado é uma forma que engloba alguns aspetos da consciência que considero essenciais: *consciência é um estado mental em que temos conhecimento da nossa própria existência e da existência daquilo que nos rodeia" (p.199).*

Relativamente à expressão *atenção ao outro*, utilizo-a quando quero referir-me ao ato de observação atenta do outro, a quem está ao meu lado e até de mim próprio. Neste caso – para a presente investigação – considero que este tipo de atenção acontece quando a criança é capaz de se debruçar sobre o outro e observá-lo. Não só através da visão, mas utilizando todos os sentidos que possui. Esta observação considera-se atenta – *atenção* – quando a criança é capaz de não só observar, mas de racionalizar e processar a informação que retirou através desta.

c. Roteiro Ético

"A condução de uma investigação em educação deverá revestir-se de todos os cuidados que envolvem quaisquer relações humanas" (Sousa, 2005, p. 33). Assim sendo, ao longo da minha intervenção tive em conta diversas questões éticas que

[10] Foi frequente durante a PPS II verificar que algumas crianças demonstravam vontade de partilhar algo com o grupo, mas quando se sentiam expostos – porque, por exemplo, o grupo olhava todo para ela – desistiam. Note-se a seguinte situação: Matilde A. tenta fazer um comentário, mas acaba por não dizer nada quando lhe dão a palavra. A criança quando tenta falar em grande grupo começa a mexer-se muito, a olhar para baixo e a puxar as próprias roupas, parecendo ficar *nervosa ou insegura* (Excerto de Nota de Campo).

conduziram, também, a minha investigação. Para representar todos os cuidados que foram tidos realizou-se um roteiro ético (cf. Anexo Q), cruzando os "Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças" (Tomás, 2011, p.160) e os princípios da Carta de Princípios para uma Ética Profissional, APEI (2012).

É interessante que o roteiro ético não diverge muito em relação ao do semestre passado sobre a PPS I, o que demonstra que os cuidados e os princípios que tive para desenvolver a minha investigação se mantiveram. No entanto, o grupo era bastante diferente por isso a maneira de os aplicar e respeitar, também foi diferente.

d. Roteiro Metodológico

O período da PPS II assumiu-se como um momento no qual se podia e devia realizar uma investigação sobre a prática e olhá-la como "um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática" (Ponte, 2002, p.3). Desta forma, foi essencial definir as opções metodológicas que guiaram este processo.

Relativamente à natureza da presente investigação esta classifica-se como qualitativa, visto que analisa e compreende os sujeitos a partir dos seus quadros de referência. Bogdan e Biklen (1994) realçam que neste tipo de investigação,

> "Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural" (p.16).

Tomás (2011) cita Lessard-Hébert (1994) afirmando que esta natureza de estudo – qualitativa - ". . . [permite] uma maior aproximação e colaboração entre o investigador e os indivíduos que desenvolvem o trabalho no terreno" (p. 147). E, sendo que a minha investigação tinha como objetivo perceber a influência do jogo dramático na capacidade de exposição e de atenção ao outro, considerei que esta proximidade era essencial para que existisse uma relação de confiança entre o adulto – investigador – e as crianças – investigadas.

É de notar que para a realização do presente Estudo Exploratório, existiram algumas dificuldades que tiveram de ser ultrapassadas. Uma delas foi a falta de tempo existente para observar, pôr em prática e avaliar. Outra foi o facto de não ser possível impedir a influência de diferentes variáveis no grupo, como a adaptação da criança ao grupo, a maturação emocional, relação criada com os pares. Assim sendo, e esquecendo ou tentado ultrapassar as dificuldades sentidas, foi pretendido expor as crianças a determinadas situações para que se perceba se existem oportunidades de investigação a um nível mais profundo neste mesmo tema. Se houvesse possibilidade de dar continuidade a esta investigação, o período de investigação adicional poderia trazer novos assuntos e novas problemáticas para depois serem explorados mais profundamente. Assim sendo esta investigação pauta-se por ser de cariz exploratório, na medida em que é pretendido testar e verificar, através da implementação de algumas propostas, se o jogo dramático poderá ou não potenciar e desenvolver determinadas comportamentos e capacidade nas crianças. Gil (2008) corrobora que

> Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de um tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (p. 27).

Mills, Eurepos e Wiebe (2010) completam afirmando

> Since exploratory case studies are by definition often applied in a research context that is not clearly specified and still requires data for the formulation of valid hypotheses, their broad concept provides the researcher with a high degree of flexibility and independence with regard to the research design as well as the data collection (p.372).

Completando esta ideia, os autores referem que este tipo de investigação se distingue dos outros porque não existem questões de partida e hipóteses formuladas à *priori*, “Exploratory case studies are generally distinguished by the absence of preliminary propositions and hypotheses” (p.372).

Quivy e Campenhoudt (1992) assumem que não basta que existam um conjunto de propostas, afirmando que uma investigação deste nível “nunca se apresentará como uma simples soma de técnicas que se trataria de aplicar tal e qual se apresentam, mas

sim como um percurso global do espírito que exige ser reinventado para cada trabalho" (p.13).

Assim sendo, foram realizadas propostas de jogos dramáticos – "telefone estragado", "jogo da mímica", jogo "Quem saiu do grupo" e jogo do "Quem é quem" (cf. Anexo R) - ao grupo. Depois de proposto o jogo, as crianças tinham liberdade para decidir quais delas é que gostariam de participar naquele determinado jogo. As propostas eram direcionadas para todo o grupo, mas só participavam as crianças que queriam. O papel do adulto consistiu no planeamento de jogos que seriam sugeridos ao grupo consoante a vontade das crianças[11].

Importa referir o porquê da realização das atividades dramáticas que foram escolhidas, pois todos estes jogos são formas de expressão do jogo dramático e do teatro. O grupo não tinha conhecimento de que estes jogos também eram uma forma de *Teatro*. Nos primeiros tempos chegavam a perguntar-me o porquê destas atividades serem desenvolvidas na área do teatro, reconhecendo, apenas, a apresentação de peças de teatro. Para além disto, e focando-me no objetivo da presente investigação, todas estas atividades *obrigavam* as crianças a terem atenção ao outro e a exporem-se, porém como estão associados ao jogo que por sua vez se associa a momentos de brincar, as crianças sentem-se mais à vontade. Para além disto, o facto de não ser apenas uma criança a expor-se ou a tomar atenção ao outro dava-lhes alguma segurança. Por exemplo, em momentos da reunião da manhã, quando uma criança quer partilhar algo, todas as restantes observam-na e tomam atenção apenas em si. Neste caso, todos estavam a jogar, por isso, a observação e a atenção teria de recair sobre todos.

Optei por não criar/planear muitos jogos diferentes, pois considerei importante o grupo poder apropriar-se de cada um deles, de forma a ganhar confiança na sua compreensão, de modo a conseguir e querer expor-se ao grupo ou de maneira a conseguir estar tão confiante e à vontade no grupo que pode deixar de se preocupar apenas consigo próprio e com as suas dificuldades e pode focar-se, também, no outro quando era necessário.

---

[11] Aconteceu uma criança chegar perto de mim e pedir para jogarmos um jogo específico - Estamos à espera da fruta e o Rafael diz "Maria, podemos jogar aquele jogo das palavras, o telefone?" (Nota de Campo - Telefone estragado, 7/12/17).

Para que a investigação tivesse dados nos quais pudesse existir uma avaliação e considerações sobre a mesma utilizei diversos instrumentos de recolha de dados. Sousa (2005) refere-se aos instrumentos de avaliação como ferramentas para investigar e afirma, ainda, que "são meios que se utilizam para registar observações ou facilitar o tratamento experimental" (p. 181).

A observação foi um dos instrumentos por mim utilizados, considerando que este é o instrumento principal, na medida em que este possibilita que se reflita sobre aquilo que aconteceu. Caria (1999) citado por Tomás (2011) refere que "é o instrumento central da etnografia, é um processo de recolha de dados empíricos durante um período de tempo alargado [que permite cruzar] dados a partir dos discursos, das atividades, das brincadeiras, das relações entre os actores, etc." (p. 148, 149). Desta forma, a observação foi um fator central e regular na minha intervenção para que pudesse garantir que os interesses, vontades e necessidades das crianças eram respondidas.

Ao longo da PPS II foram realizados registos de observação na forma de notas de campo diárias, nas quais registava momentos que considerava importantes, reações e comportamentos das crianças, das famílias e da equipa. Recorri também ao registo fotográfico como uma forma de registo sistemático, em atividades planeadas que fui realizando e em momentos de tempo social.

Para além disto, foram realizadas reflexões autónomas, as quais tinham por base os instrumentos acima mencionados. Este processo permitiu-me que a PPS II fosse um tempo de reflexão e de uma tentativa constante de melhoria e de adaptação das propostas, para que pudesse verificar se a presente investigação parecia ou não trazer resultados. Para Sarmento (2005), a investigação em contexto escolar é possível somente quando as crianças e os professores, numa ação individual e coletiva, são mobilizados parceiros ativos do projeto. É nesta relação que se define a dimensão da colaboração da investigação e é desta maneira que se exprime o sentido de participação na investigação sobre os mundos sociais e culturais das crianças (Tomás, 2011, p. 140).

De modo a analisar os dados, foi realizada uma análise de conteúdo das notas de campo realizadas ao longo da PPS II, visto que ao longo desta fase ". . . são reunidas numerosas informações [que] serão sistematicamente analisadas numa fase ulterior" (Quivy, 1992, p. 157).

"A análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida. Os dados sujeitos a uma análise de conteúdo podem ser de origem e de natureza diversas" (Esteves, 2006, p.107). Corroborando com Sousa (2005) considero que

> A análise de conteúdo "compreende, portanto, uma intenção de analisar um ou mais documentos com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos (p. 264).

Foi criado um documento para cada um dos jogos dramáticos que foram jogados que reúnem a reflexão e notas de campo sobre cada um dos momentos em que determinado jogo foi posto em prática (cf. Anexos S, T, U, V). Desta forma, analisei as notas de campo, os registos de observação e os registos fotográficos, criando categorias para que pudesse analisar cada uma delas criando uma análise de conteúdo (cf. Anexo V). Foi a partir desta análise que pude levantar algumas questões como forma de conclusão desta investigação, formulando, também, hipóteses para a continuação do mesmo. Como foi dito anteriormente, a análise de conteúdo partiu das notas de campo e das reflexões que foram sido realizadas.

Importa ainda frisar que participaram as 36 crianças da sala do jogo dramático com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

e. Apresentação e discussão dos dados

Neste ponto irão ser apresentados e discutidos os dados através da análise categorial (cf. Anexo W) concretizada com base nas notas de campo e reflexões realizadas nos momentos de jogo dramático. Esta análise foca-se nos comportamentos e evidências que as crianças demonstraram durante os momentos de jogo.

Inicialmente as crianças do grupo apresentavam - tal como foi dito no subcapítulo da Identificação e Fundamentação da Problemática - comportamentos que demonstraram que existia neles dificuldade de se exporem ao outro. Quando surgiam momentos em que o adulto pedia a intervenção da criança ou até mesmo quando esta queria partilhar algo com o grupo ficava incomodada, mostrando sinais de falta de

capacidade de exposição. Vejam-se os seguintes exemplos que ilustram aquilo que foi dito:

> Matilde A. tenta fazer um comentário, mas acaba por não dizer nada quando lhe dão a palavra. A criança quando tenta falar em grande grupo começa a mexer-se muito, a olhar para baixo e a puxar as próprias roupas, parecendo ficar *nervosa ou insegura* (Nota de Campo, 10/10/17).
>
> Depois da apresentação do teatro de marionetas, a Carlota – umas das intervenientes – diz "Eu não falei durante o teatro porque tive vergonha, mas consegui mexer a marioneta" (Excerto da Nota de Campo, 10/10/17).
>
> "Bernardo, és o responsável do dia hoje, aceitas?" pergunta a Educadora. A criança com a cabeça baixa afirma que sim (Nota de Campo, 3/11/17).

Para além destas evidências, era notório que algumas crianças não conseguiam respeitar a vez do outro, sendo que desrespeitavam os momentos em que um par se inscrevia para partilhar algo[12], não percebendo que existiam outras crianças para além dela própria que queriam, também, partilhar algo com o restante grupo.

> O Francisco I está a partilhar com o grupo que vai ter um irmão. De repente, o Afonso L começa a interromper a criança dizendo "Eu também, e vai se chamar …" O Afonso L fala por cima do Francisco I. O responsável do dia diz "Afonso não é a tua vez" (Nota de Campo, 12/10/17).
>
> A Maria entra na sala e ninguém repara que a criança começou a usar óculos. No momento da reunião da manhã a educadora pergunta "Ninguém repara em nada de novo na Maria?" O grupo fica muito pensativo e a Alícia diz "Ela pôs óculos." Enquanto isto o Afonso B faz uma cara parecendo *desconfiado* e completa dizendo "Ela não tinha óculos já?" (Nota de Campo, 3/11/17)[13].

Relativamente à *Exposição ao grupo* realizada pelas crianças, é possível verificar que existem registos que demonstram *dificuldades de exposição perante o grupo*[14], registos que retratam momentos de *facilidade de exposição*[15] por parte da

---

[12] Em momentos de grande grupo as crianças tinham de colocar o dedo no ar para pedirem a palavra ao responsável do dia, quando queria partilhar algo. Esta estratégia foi adotada pelas crianças para que não falassem todas em simultâneo.

[13] Esta Nota de Campo evidencia que o grupo não está desperto para observar o outro atentamente, de forma a reparar em novos pormenores ou mudanças dos seus pares.

[14] A ultima criança – aquela que tem de dizer alto a mensagem passada ao longo do jogo – começou a encolher-se e a olhar para baixo. "Não queres dizer alto, Matilde?" pergunto eu. A

criança ao grupo e registos que evidenciam a lacuna de algumas crianças na sua *autoconfiança*[16]. É necessário ter em conta que os registos que demonstram a dificuldade de exposição e sinais de vergonha por parte do grupo remetem, na sua maioria, para o princípio da investigação – existindo mais evidências deste comportamento no primeiro mês da investigação. Estes sinais de desconforto durante a exposição foram diminuindo e sendo cada vez menos recorrentes em momentos de jogo, principalmente nas repetições ou variações de um jogo que já era conhecido para o grupo.

São escassos os registos de *Desrespeito pela vez do outro*, sendo possível afirmar que em momento de jogo foi muito raro existir este tipo de comportamentos. Por outro lado, existem bastantes ocorrências em que a criança realiza uma observação atenta e seguidamente verbaliza-o, o que é um aspeto bastante positivo, demonstrando que durante momentos de jogo a criança é capaz de realizar uma observação atenta ao outro.

> "Foi a Matilde M que saiu da roda. Eu sei porque ela estava ao meu lado e agora já não está" afirma a Maria, entusiasmada (Nota de Campo – Jogo "Quem saiu do grupo", 23/11/17).
>
> (…) As crianças observaram-me e o Luís disse "Estás a lamber as patas, quem faz isso são os cães. És um cão!" (Nota Campo – Jogo da mímica, 30/11/17).

Relativamente à *Atenção ao Outro* existem, também, registos que demonstram a *Falta de Atenção* ou *Impaciência* por parte do grupo. Porém, considero que estes sinais, na sua maioria, estão intimamente relacionados com o entusiasmo da criança pelo jogo e

---

criança encolhe-se e diz que não com a cabeça. "Queres dizer ao ouvido de alguém e depois essa pessoa diz em alto?" a criança diz que sim e diz ao meu ouvido (Nota de Campo, Telefone Estragado, 20/11/17).

15 Quem quer jogar este jogo?" pergunto. Todas as crianças dizem que querem, por isso pergunto, "Quem é que quer explicar o jogo aos meninos que não jogaram da ultima vez?" o Rafael põe imediatamente a mão no ar e diz "Temos que dizer uma palavra muito baixinho ao ouvido do menino que está ao nosso lado e depois a última pessoa da roda diz alto" (NC - mímica, 4/12/17).

16 Quando chega a vez da Margarida dizer a palavra ao meu ouvido, esta diz "Eu não consigo dizer baixinho" baixando a cabeça, parecendo envergonhada. "Eu ajudo-te, ponho as minhas mãos no meu ouvido e o resto do grupo diz «la la la» digo eu. A criança e hesita, mas acaba por dizer a palavra (NC, telefone estragado, 20/11/17).

para que chegue a sua vez. Isto é, a impaciência do grupo não é indicador de saturação ou de desmotivação, mas sim exatamente o contrário. Veja-se o seguinte registo a título de exemplo:

> O Afonso coloca-se de gatas e começa a andar muito rápido pela sala, as crianças não dizem nada durante muito tempo e o Afonso diz "Então, não dizem nada?" (Nota de Campo, Jogo da mímica, 4/12/17).

Assim sendo, na minha opinião e análise este é um fator muito positivo, é possível afirmar que em momentos de jogo as crianças são capazes de demonstrar um nível de observação e de atenção ao outro frequentemente. Assim sendo, é possível afirmar que são capazes de reparar no seu par com uma atenção que não costuma ser tão atenta e frequente fora dos momentos de jogo dramático.

No que concerne à *Exposição sem recurso à visão* verificamos que existem bastantes registos que demonstram dificuldade[17] nesta situação. No entanto existem poucos que retratam o aumento da capacidade de exposição sem recurso à visão.

> "Maria, eu quero tentar, mas podes tu tapar-me os olhos?" [diz-me o Pedro]. Digo que sim, e tapo os olhos (…) (Excerto da Nota de Campo, Jogo "Quem é quem", 6/12/17).

Este é um fator que evoluiu ao longo do tempo, inclusivamente o indicador remete para o aumento da facilidade, visto que os registos são de uma criança que, inicialmente, desistia do jogo por não querer vendar os olhos e com o passar do tempo conseguiu participar, não vendando os olhos, mas deixando que eu lhe tapasse os mesmos. Desta maneira, ainda que não existam muitas evidências de evolução, é de salientar que pelo menos uma criança – aquela que demonstrava mais dificuldades – conseguiu ultrapassar o seu medo e conseguiu jogar o presente jogo.

No que diz respeito à *Motivação* existem referências para o aumento do número de crianças em jogo. Foi interessante analisar e verificar este aspeto. Inicialmente o grupo que se propunha a começar o jogo era relativamente pequeno. Porém, à medida que o jogo ia avançando e que as crianças envolvidas iam manifestando o seu agrado e motivação, outras crianças do grupo observavam, de fora, durante um determinado período de tempo e acabavam por pedir para participar, também, no jogo.

---

[17] A criança [o Pedro] aproxima-se e diz "Não. Não quero ser eu. Não quero tapar os olhos". Pergunto o porquê e o Pedro diz "eu não quero" (Nota de Campo - Quem é quem, 23/11/17).

> Passado pouco tempo, estão algumas crianças a observar o jogo e o Bernardo aproxima-se de mim e pergunta "Maria também posso jogar?" (Nota de Campo – Jogo Quem é quem, 6/12/17).

Considero que estas evidências demonstram que algumas crianças só tinham vontade de jogar depois de perceberem a dinâmica do jogo. Penso que este aspeto pode estar relacionado com aspetos de autoconfiança, na medida em que a criança só se propõe a participar depois de perceber aquilo que é feito e qual a exposição que irá estar envolvida no jogo. Verificam-se, ainda registos nos quais a crianças demonstram saturação e registos que evidenciam de forma verbal e física a motivação do grupo. Estas evidências eram, na sua maioria, a conciliação entre a comunicação verbal e a comunicação corporal, ou seja, era a junção daquilo que as crianças diziam com a forma como diziam e com aquilo que o seu corpo parecia expressar que me indicavam a motivação e o entusiasmo das mesmas[18].

Em relação à *Iniciativa* durante os momentos de jogo é possível afirmar que esta partiu na sua maioria da criança[19]. Importa ainda referir que a iniciativa do adulto ocorreu, maioritariamente, na primeira proposta de cada jogo, ou seja quando o grupo ainda não os conhecia e o adulto teria de propô-los para que pudessem ser postos em prática. Repare-se no seguinte registo a título de exemplo:

> Algumas crianças começavam a ficar impacientes com este jogo porque já eram bastantes – 12 – e por isso tinham de esperar muito pela sua vez de dizer à pessoa que estava ao seu lado. Então sugeri "Eu conheço outro jogo, mas este temos de ter muita atenção e os nossos olhos têm de estar muito abertos para conseguirmos jogar este jogo". A Leonor T disse "Ok, então vamos todos pôr os óculos para ver bem!". Expliquei o jogo e começámos a jogar (Nota de Campo, *Quem saiu do Grupo*).

No que respeita à *Relação Criança-Adulto* os registos remetem para uma boa relação entre os dois e demonstram que a criança confia e, por vezes, necessita do apoio

---

[18] O João foi se esconder e quando o grupo abre os olhos e eu pergunto "Muito bem meninos, quem é que saiu?" o João aparece, sorrindo, e diz "Fui eu, estou escondido!" (Nota de Campo, Jogo "Quem saiu do grupo", 8/01/18).

19 Cheguei ao pátio, depois da minha hora de almoço e estavam três crianças a jogar, uma tapava os olhos a outra e essa tentava adivinhar qual era a criança que estava à sua frente (NC – "Quem é quem", 12/12/17).

do adulto. Existindo registos que evidenciam a confiança da criança no adulto e outros que reportam para a necessidade de apoio do adulto. Ambos retratam situações em que a criança necessita da presença do adulto para desempenhar uma determinada função ou em que demonstra, através de sinais verbais, que confia no adulto e que se sente mais segura com este por perto.

> (…) [A Carlota] pergunta "Sou eu que vou dizer a todos?" eu afirmo que sim e digo que tenho a certeza que ela vai conseguir. Quando chega a altura de a Carlota dizer a palavra esta diz "Eu ouvi carne com arroz" muito baixinho (Nota de Campo, "Jogo da Mímica", 7/12/17).

Observando, agora, a *Relação entre Pares,* verificamos que existem evidências que comprovam que existiu competitividade entre crianças do grupo. Porém, esta competitividade manifestou-se em duas crianças específicas e demonstrou-se bastante positiva visto que motivava as crianças para fazer, para participar melhor.

> "Agora ninguém sai da roda, o que acham de dois meninos ou meninas trocarem só de lugar e vocês têm de perceber quem trocou?" pergunto. "Sim, é giro e difícil, mas eu vou ganhar" diz o Martim (Nota de Campo Quem saiu do grupo,8/01/18).

Existem, também registos que comprovam a capacidade de regulação entre os pares, ou seja, de que estes conseguem regular-se entre si sem necessitarem da intervenção do adulto.

> A Giulia diz que é um pássaro, mas diz "Eu não quero fazer, só quero adivinhar. Por isso o Afonso pode ir." O Afonso fica muito contente e diz "Yes!" (Nota de Campo – mimica).

Relativamente à *Segurança na Exposição ao Outro* – existem Notas de Campo que recaem para a autoconfiança da criança, nas quais são demonstradas a visão que a criança tem sobre si próprio, não demonstrando qualquer dificuldade em expor-se perante o grupo.

> "Eu ouvi bababababa" diz o Afonso B. Pergunto a cada criança qual foi a palavra que passou ao colega e apercebo-me que a mensagem passou intacta até ao Afonso B e por isso pergunto-lhe "Afonso, qual foi a palavra que ouviste?" "Eu ouvi banana, mas quis que o telefone tivesse estragado". O grupo ri-se e o Afonso ri-se, também (Nota de Campo, Jogo do Telefone Estragado, 20/11/17).

Por outro lado, em contraponto existem registos que evidenciam falta de confiança da criança em si própria, acreditando que não consegue realizar determinada tarefa, verbalizando ou demonstrando essa crença:

> Quando chega a vez da Margarida dizer ao meu ouvido a palavra esta diz "Eu não consigo dizer baixinho" baixando a cabeça, parecendo envergonhada. "Eu ajudo-te, ponho as minhas mãos no meu ouvido e o resto do grupo diz «la la la» digo eu. A criança e hesita, mas acaba por dizer a palavra (Nota de Campo, Jogo do Telefone Estragado, 20/11/17).

Considero que é de salientar e valorizar o facto de as crianças serem capazes de verbalizar e expor a sua falta de autoconfiança, este fator indica uma noção das próprias capacidades e limitações por parte da criança. Existem ainda registos que indicam a necessidade e iniciativa da criança valorizar o seu próprio desempenho.

> O Afonso fica muito contente e olha para mim enquanto sorri "Vês Maria, eu fiz bem. A Sara adivinhou que era uma girafa." (Nota de Campo Jogo da Mímica).

Penso ser relevante explicar o porquê de ter criado e analisado as categorias – *Relação e Consciência de si*. Considero que estas têm um impacto direto na capacidade de exposição e de atenção ao outro, na medida em que se a relação com o grupo e/ou com o adulto for positiva, a capacidade de exposição e de atenção irá aumentar, visto ser mais fácil fazê-lo com pessoas nas quais confiamos e com quem temos uma boa relação. Ponhamo-nos, então, neste papel…. Prefiro expor-me perante pessoas que conheço e com quem tenho uma relação positiva estabelecida ou com um sujeito com o qual não tenho nenhum tipo de relação ou com o qual tenho uma relação pouco positiva? Relativamente à análise da consciência de si, considero-a fundamental, visto que esta influencia também a exposição e atenção, na medida em que a ideia que eu tenho de mim própria irá condicionar ou facilitar a confiança que eu tenho para ser observada, para ser exposta e para poder observar o outro.

No que diz respeito aos comportamentos das crianças fora de momentos de jogo dramático, as evidências não foram tão claras, sendo que existiram poucas em que a criança se demonstrasse tão capaz e à vontade de se expor e de prestar tanta atenção ao outro. Mas existiram situações em que crianças que tinham dificuldade em expor-se conseguiram fazê-lo. No entanto, não me é possível afirmar que essa evolução e mudança de comportamento ocorreu devido às minhas propostas, visto que não houve a

isolamento do grupo a diferentes variáveis – crescimento, maturação, habituação e relação com o grupo. Veja-se o seguinte exemplo de uma criança de uma criança que, em novembro, ainda demonstrava ser quase sempre incapaz de partilhar algo com o grupo:

> Matilde A põe o dedo no ar para fazer uma partilha com o grupo. No entanto a criança fala muito baixinho e a olhar para baixo, parecendo demonstrar algum desconforto durante a exposição. Porém, é de salientar a evolução da criança por ser capaz de já comunicar aquilo que deseja ao grupo (Nota de Campo, 9/01/18).

Desta forma, e para concluir a análise e discussão dos dados, é possível afirmar que o jogo dramático parece ter ajudado as crianças a conseguirem expor-se a na atenção ao outro, porém tal aconteceu em momentos de jogo, na sua maioria. Penso que este aspeto pode estar relacionado com o facto de os momentos de jogo dramático estarem intimamente ligados com o brincar, nos quais as crianças se sentem mais livres e à vontade, visto ser a sua tarefa habitual.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

Neste capítulo, irei refletir sobre o caminho que percorri para construir a minha identidade enquanto futura educadora, bem como sobre o papel que desempenhei ao longo de todo o processo, não só com as crianças, mas com as suas famílias e toda a comunidade educativa.

Sarmento (2009) afirma que "A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interacções, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar" (p. 48). Por isto mesmo, ao fim de dois períodos de PPS tenho hoje uma visão de mim enquanto futura educadora, diferente da que tinha anteriormente. As minhas crenças, os meus princípios e a forma como pretendo atuar para que a minha ação pedagógica seja de qualidade alterou-se. Acreditando cada vez mais nas crianças, nas suas capacidades desde cedo e na importância da educação pré-escolar na vida e no desenvolvimento do sujeito. Hoje é, também irrefutável a crença de que as crianças aprendem a fazer e são

seres completamente capazes de decidir e de participar em todos os processos de planeamento, execução e avaliação.

Refletindo sobre o período de PPS II e consequentemente o presente trabalho considero que o meu percurso no contexto de Creche e de JI, foi bastante positivo na medida em que as intenções por mim definidas no início da PPS foram alcançadas com sucesso. Para tal foi requerido, da minha parte, um acompanhamento muito detalhado e constante, de forma a conseguir adaptar-me constantemente às necessidades e vontades de cada criança. Desta forma, penso ter tido um papel bastante ativo, uma vez que agi sempre com empenho e entusiasmo junto das crianças. Para além da minha ação durante os momentos nos quais estava em sala, em casa houve também muito trabalho visto ser necessário pesquisar, estudar e refletir para que a ação pedagógica seja cada vez mais especializada e de maior qualidade. Rosa (2015) afirma que "é necessário um "corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores" (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro)" (p. 11).

Foi sempre minha intenção, durante todas as conversas, todos as atividades propostas e todos os carinhos que dei, preparar aquelas crianças para a vida futura, para a vida em sociedade. Porque este é um dos deveres da Educação Pré-escolar, preparar as crianças para a sua vida futura, não só em conhecimentos, mas também em formas de viver e de conviver com o outro.

> A educação tem, assim, a finalidade de preparar o indivíduo para viver numa sociedade global, complexa, em que se vive num tempo de insegurança, de mudança acelerada, de intensa vivência do tempo e do espaço, de reconhecimento da diversidade cultural, de rápida evolução científica, num tempo de questionamento dos princípios morais (Rosa, 2015, p.11).

Assim sendo toda a minha prática foca-se neste aspeto, tendo presente em mim a importância que a educação Pré-escolar assume na vida de um indivíduo, podendo facilitar ou condicionar toda a sua vida futura.

Importa referir também, que através dos períodos de PPS compreendi e passei a acreditar que a criança só aprende se tiver um papel ativo na construção do seu

conhecimento. Para isso é necessário levar e promover as crianças a "participar no seu mundo e contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico" (Portugal, 2008, p. 33).

Pretendi também permitir às crianças decidirem o que realmente desejam aprender, envolvendo-as na planificação do trabalho a desenvolver. Não poderia sentir-me mais realizada nesse sentido, pois frequentemente criava espaços dedicados a ouvir as crianças, a aceitar as suas sugestões e contributos e a deixá-las ser sujeitos ativos em todo o processo. Prova disto mesmo é o Projeto que foi realizado sobre as raias. Neste só foi feito aquilo que as crianças pediam ou concordavam. Para além do projeto toda a minha prática teve este caracter de permitir às crianças falarem e terem uma voz ativa. Para isto, conversava e ouvia as crianças. Participava, quando mo permitiam, nas suas brincadeiras, tentado sempre potenciar ou despertar algo nas crianças.

No entanto esta responsabilização veio reforçar-se e implementar-se em mim, principalmente na PPS II devido ao trabalho que eu vi ser posto em prática em sala. A criança tinha de facto uma voz ativa e era notório a responsabilização, o sentido crítico e o poder de escolha que advinha desta estratégia. Corroborando com Alarcão (1995) acredito que a construção da profissionalidade de um educador se encontra em constante progresso, assumindo-se como um processo contínuo e interminável. Assim sendo é crucial que se adote uma postura de reflexão e de questionamento constante (Alarcão, 1995) na medida em que esse comportamento está na base da evolução e da melhoria da prática pedagógica.

Confirmei, também a minha crença de que esta é uma profissão de vocação, que só é possível desempenhar com qualidade e felicidade se existir, de facto esse sentimento de vocação. Tenorth, 1988 e Esteves, 2002, citados por Mesquita, 2011; Day, 2001; Roldão, 1999, 2000; Katz,1993, (citados por Rosa, 2015, p.15) afirmam que existem eixos que caracterizam determinada profissão e uma delas é, então a vocação afirmando que esta existe quando a

> atividade profissional que se caracteriza por um conjunto de expectativas que se reforçam durante a formação e se sobrepõem às motivações extrínsecas em que a ênfase é dada aos fins sociais do papel de uma profissão. Assim sendo espera-se a dedicação por parte dos profissionais (p.15).

Confirmei também e disse-o muitas vezes em conversas com a educadora cooperante, com a orientadora e até em conversas informais com colegas que a afetividade, a relação e o sentimento de confiança da criança no adulto são fundamentais para que se consiga propor uma ação pedagógica de qualidade. Acredito nisto, devido ao facto de que só conseguimos conhecer as crianças quando existe uma relação, quando estas veem o adulto como uma pessoa na qual podem confiar. Por isso, desde o primeiro dia que temos de tentar e empenhar-nos na criação de laços com cada uma das crianças, visto que "na educação de infância, o relacionamento entre educador/a e criança é a base para o sucesso nas aprendizagens realizadas. Esta relação vai sendo construída, tendo como base inúmeros alicerces, os quais são diversificados e os quais vão edificando e caracterizando esse mesmo relacionamento" (Prazeres Lopes, 2014, p. v)

> Contudo, e apesar de desempenhar o papel de observadora, tentei inserir-me nas rotinas do grupo e também tentei criar relação com todos, para que me possam começar a ver, também, como uma pessoa em que possam confiar. A parte relacional assume-se, para mim, uma prioridade na minha ação visto acreditar que (Excerto da Reflexão semanal de 2 a 6 de outubro).

Corroborando com Rosa (2015) penso existir um Código Ético no qual se deve garantir que todos os elementos da ação – neste caso crianças, famílias, equipas, instituição – é respeitada e não se sente de alguma forma prejudicada pela minha ação. Este código recai no sentido de não colocar os meus interesses e vontades à frente do dos outros participantes da ação.

À medida que me aproximo de concluir a minha formação académica e de me tornar, finalmente, educadora de infância, acredito que "conhecimento de si e das circunstâncias que envolvem a sua ação educativa, ascende à capacidade de responsavelmente decidir o que é correto, eficaz, legítimo e possível fazer nas situações concretas da sua atividade profissional" (Alarcão, 1995, p.15).

Por fim, referir apenas que as duas investigações levadas a cabo no período de PPS – *A Importância dos Momentos de Cuidar em Contexto de Creche* e *Jogo Dramático como Promotor da Capacidade de Exposição e Atenção ao Outro* – permitiram-me compreender o papel e a importância do educador em todos os momentos da rotina e compreender que a ação do educador pode influenciar diretamente as capacidades da criança.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo irei a minha reflexão sobre o meu percurso académico de um modo geral e o período de PPS II em particular.

Durante estes 4 anos e meio de formação nem sempre foi fácil e nem sempre tive a certeza de que era isto que queria fazer para o resto da minha vida. Recordo-me que nos dois primeiros anos da Licenciatura em Educação Básica tive muitas duvidas e pensei mesmo em desistir. Mais tarde, através de estágios que fui fazendo apercebi-me de que era mesmo isto, até porque não conseguia ver-me a desempenhar nenhuma outra profissão. Candidatei-me ao Mestrado em Educação Pré-escolar e numa das primeiras aulas fomos confrontadas com uma pergunta da Professora Catarina Tomás – "Porque é que escolheram esta profissão? Porque é que querem ser educadoras de infância?" – à qual eu não soube dar exatamente uma reposta e esta pergunta acompanhou-me até hoje. Refletindo, muitas vezes comigo própria o porquê desta escolha. Hoje penso já conseguir responder a parte desta pergunta. Em primeiro lugar considero que é uma vocação, considero que existem pessoas que nascem com determinada vocação e eu nasci com esta, a de querer ser Educadora de Infância. Em segundo lugar, porque finalmente percebo a importância e o impacto que a Educação Pré-escolar assume na vida de um individuo. A construção da minha profissionalidade ajuda-me, também, a responder a esta pergunta na medida em que tudo aquilo que acredito e me move a desempenhar esta profissão.

Relativamente aos dois períodos de PPS, sinto-me concretizada. Tive o prazer e o privilegio de experienciar contextos completamente diferentes. Em creche – berçário – pude mudar a minha ideia sobre bebés, apercebi-me de que o trabalho feito em berçário é crucial para o desenvolvimento do mesmo. Para além disto, mudei a minha opinião sobre o bebé, sobre a criança pequena considerando, hoje, que é um ser completamente capaz, interessante, motivador e explorador e não aquele sujeito frágil tal como imaginava. Na PPS II tive o privilegio de ficar numa instituição com a qual me identifiquei logo de início, com uma equipa de sala fabulosa e com um grupo de crianças que, mais uma vez, tanto me ensinaram. Na PPS II apercebi-me da importância da responsabilização da criança e do impacto de serem as crianças a escolher e decidir

aquilo que se ria fazer em cada dia. Acreditando ser essencial ouvir e permitir que estas sejam sujeitos com direitos e não só com necessidades (Rinaldi, 1999).

A respeito da investigação realizada na PPS II importa referir que esta, assumindo-se como um Estudo Exploratório, tem hipóteses de ser continuada. A investigação levada a cabo permitiu que testasse o que acontecia quando as crianças eram sujeitas aos jogos dramáticos, tirando evidências, conclusões e levantando mais questões. Desta forma, numa fase posterior, poderia avançar-se com uma investigação ação na qual seria pretendido alterar o comportamento das crianças – por exemplo a capacidade de exposição, a atenção ao outro, a consciência de si próprio – através do jogo dramático.

Um dos meus grandes objetivos era precisamente o de estabelecer uma relação afetiva de excelência com o grupo de crianças, e assim foi. Dia após dia fui conhecendo melhor cada um dos elementos do grupo, fui adaptando a minha abordagem às caraterísticas específicas de cada um deles e fui construindo laços muito importantes.

Através das investigações realizadas aprendi muito, não só sobre cada um dos temas em si, mas também sobre como alear conhecimentos teóricos àquilo que observava na prática. Percebi que uma investigação requer rigor e investimento pessoal da parte de quem investiga (Tomás, 2011).

A realização do presente relatório, e de todos os outros documentos criados ao longo da PPS e que estão compilados nos anexos envolveram um processo de autoavaliação, reflexão e mobilização de corpo teórico específico da Educação de Infância. Este foi um processo formativo, viso que observo que "a necessidade de considerar essa reconstrução de conhecimento como um exercício intelectual complexo a exigir níveis avançados de reflexibilidade como mediação de desempenhos pessoal e socialmente consequentes" (Sá-Chaves, 2002, p.23). Assim, será meu objetivo que a autoformação e procura de novos saberes seja uma contante na minha vida.

7. REFERÊNCIAS

Aguilar, L. F. (2001). *Expressão e Educação Dramática: Guia Pedagógico para o 1º ciclo do Ensino Básico.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores/as reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, 35, 13-15.

APEI. (2012) Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultada a 20 de maio de 2017 em http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf.

Barboza, L., Volpini, M. (2015). O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-S, 2(1), 1-12.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação:Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.

Costa, I. A. (2003). *O Desejo de Teatro: O instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência – A construção do Cérebro Consciente.* Lisboa: Temas e Debates.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (Org.), Fazer investigação, contributos para a elaboração de dissertações e teses (105-126). Porto: Porto Editora.

Ferreira, M. (2004). «A Gente Gosta é de Brincar com os Outros Meninos!» Relações Sociais Entre Crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento.

Gauthier, H. (2000). *Fazer Teatro desde os cinco anos.* Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra/Livraria Minerva Editora

Junta de freguesia (2014). São Domingos de Rana. Consultado a 29 de setembro de 2018, em https://www.jf-sdrana.pt/

Leenhardt, P. (1974). *A Criança e a Expressão Dramática.* Lisboa: Editorial Estampa.

Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: Estudos sobre educação, 25* (3), 137-154.

Mills, A.J., Eurepos, G., Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia ofCase Study Research*. Londres: SAGE Publications Ltd.

Oliveria Bairos, A. (2015). Organização das rotinas em contexto de Creche e Jardim-de-Infância (Dissertação em mestrado Pré-escolar, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultado em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8539/1/RelatorioVFinal%20AnaBairos.pdf

Perrenoud, P. (2000). Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na infância. In I. Alarcão, *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Prazeres Lopes, M. L. (2014). *A construção da relação de afetividade entre educador/a e criança na educação de infância* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa) consultada em https://goo.gl/Nb2xob.

Quivy, R., Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Gravida.

Quivy, R., Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Gravida.

Rinaldi, C. (1999). O Currículo emergente e o construtivismo social. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (113-122). Porto Alegre: Artmed.

Ryngaert, J.P. (1981). *O jogo dramático no Meio Escolar.* Coimbra: Centelha.

Rooyackers, P. (2004). *101 Jogos Dramáticos*. Lisboa: Asa Editores, S.A.

Rosa, M. (2015). A iniciação à prática profissional dos/as educadores/as de infância: o/a orientador/a cooperante, 10-29.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sarmento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. Locus Social, 46-64.

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

Sim-Sim, I., Silva, A. S. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância.* Lisboa: ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Solmer, A. (Org.), Assis, L., Pereirinha, A. M., Ferreira, L., Sousa, A., Buchinho, E., Nogueira, I., Azevedo, V., Oliveira, P. Vieira, N., Luiz, M. (2014). *Manual de Teatro* (4ª ed.). Lisboa: Planeta.

Spolin, V. (2010). *Improvisação para o Teatro.* São Paulo: Perspectiva.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Acção*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Acção*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.

Terra, S. (2009). *Um Olhar sobre o Teatro para Crianças no Algarve.* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, Algarve). Consultado em https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/777.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança.* Porto: Edições Afrontamento, pp.140-170.

Vieria, A. (2011). *O que se leva desta vida*. Lisboa: Casa das Letras.

Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil*. Lisboa: Eduções Asa

Outros Documentos Consultados:

Projeto Curricular de Sala (2017-2018)

Resumo do Projeto Curricular de Escola (2017-2018)

ANEXOS

Consultar a versão digital do presente Relatório.