



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
Ano 2016

**JOANA
DE FREITAS MOURA**

**O JOGO NOS ESPAÇOS EXTERIOR E INTERIOR EM
JARDIM DE INFÂNCIA: um estudo de caso**



**JOANA
DE FREITAS MOURA**

**O JOGO NOS ESPAÇOS EXTERIOR E INTERIOR EM
JARDIM DE INFÂNCIA: um estudo de caso**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Marlene da Rocha Migueis, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Maria Gabriela Correia de Castro de Portugal
Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira
Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Marlene da Rocha Migueis
Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Aos meus pais, Antonieta e Nuno, por tudo o que sempre fizeram e fazem por mim. Pelo apoio, compreensão, motivação, carinho, felicidade e amor que me deram ao longo da vida.

Ao meu irmão Miguel por toda a amizade, alegria, amor, cumplicidade e união que sempre tivemos.

À minha tia e madrinha, Isabel Freitas, por ter acreditado sempre em mim. Obrigada por estares sempre presente em todos os momentos da minha vida.

Aos meus avós, Celeste, Luciano, Avelina e Nuno por me acompanharem em todas as etapas, por todo o amor.

À Universidade de Aveiro por me ter acolhido tão bem ao longo destes anos.

À minha orientadora Professora Doutora Marlene Migueis por todo o apoio, acompanhamento e ensinamentos que me proporcionaram um novo olhar acerca do trabalho do educador/professor.

À educadora cooperante, Marília Farinha, por me ter acolhido tão bem na instituição, por toda a informação partilhada e preciosos ensinamentos.

À Vanessa, minha colega de Prática Pedagógica Supervisionada, por todos os meses de intenso trabalho, companheirismo, alegria e dedicação a todas as crianças que por nós passaram.

Às crianças envolvidas neste estudo, por me terem ensinado tanto e proporcionado momentos de muita alegria.

Às amigas Ariana, Mariana, Marta e Sandra por toda a amizade.

Às restantes pessoas, que não estão mencionadas e que fazem parte da minha vida.

palavras-chave

Jogo, Espaços educativos, Observação, Educação Pré-Escolar.

resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de SIE e PPS, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro.

Tínhamos como objetivo do trabalho investigar sobre o jogo nos espaços exterior e interior em Jardim de Infância. As principais linhas orientadoras do quadro teórico assentam nas conceções de jogo e espaços no jardim de infância. Jogo é o processo em que a criança tem a liberdade de explorar, investigar e experienciar o espaço físico e social sem constrangimentos. Quando o ser humano joga, realiza uma atividade. Este estudo insere-se numa metodologia de natureza qualitativa e interpretativa. Os participantes foram 4 crianças com 3, 4, 5 e 6 anos de idade, sendo 3 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. A recolha de dados foi efetuada entre os meses de outubro e dezembro de 2015, através dos registos escritos e de vídeo gravações das atividades. O objeto de estudo é investigar o jogo nos espaços exterior e interior em Jardim de Infância e tem como objetivos específicos identificar os diferentes tipos de jogos no espaço interior e identificar os diferentes tipos de jogos no espaço exterior.

Dos resultados obtidos, verificámos que os jogos identificados no espaço interior foram os jogos dramáticos, os jogos construtivos e o jogo funcional. Já no espaço exterior, os jogos identificados foram o jogo de regra, o jogo exploratório e os jogos funcionais. Para além disso, as crianças, nos momentos de observação, utilizaram mais o espaço interior do que o espaço exterior, mesmo quando lhes era dada oportunidade de irem para o exterior. Podemos assim inferir que o espaço exterior não é um espaço desafiador e que desperte o interesse e ação da criança. A preferência da criança pelo espaço interior pode ser explicada pela diversidade de materiais e áreas de atividade. É importante que os espaços estimulem experiências diversas com vários materiais e objetos desafiadores.

keywords

Game, Educational Spaces, Observation, Pre-School Education

abstract

This internship report was done within the curricular activities SIE and PPS, part of the Master's Degree in Pre-School Education and Training of the 1st cycle of Elementary School, of the University of Aveiro. Our goal was to investigate the work on the game in the outer and inner spaces in kindergarten. The main guidelines of the theoretical framework are based on the notions of game and spaces in kindergarten. Game is the process in which the child has the freedom to explore, investigate and experience the physical and social space without constraints. When the human being plays, he performs an activity. This study is part of a qualitative and interpretative methodology. Participants were 4 children 3, 4, 5 and 6 years old, 3 females and 1 male. Data collection was conducted between October and December 2015, through written records and video recordings of activities. The object of this study is to investigate the game in outer and inner spaces in kindergarten and its specific purpose is to identify the different types of games in the interior space and to identify the different types of games in outer space. From the results, it was found that the games identified in the internal space were dramatic games, constructive games and functional games. In the outer space, the identified games were the rule games, the exploratory games and the functional games. Besides that, during the observation period, children had rather use inner space instead of outer space, even when they were given the opportunity to go outside. We can thus infer that the outer space is not a challenging space and does not promote the interest nor the action of the child. The preference of the child for inner space can be explained by the diversity of materials and areas of activity. It is important that the spaces encourage diverse experiences with various materials and challenging objects.

Índice Geral

Introdução	1
1. Parte I: Enquadramento teórico.....	3
1.1. Definição de jogo	3
1.2. Jogo, desenvolvimento e aprendizagem	6
1.3. Tipos de jogos.....	9
1.3.1. Piaget: o jogo como assimilação do real	9
1.3.2. Vygotsky: o jogo e a Zona de Desenvolvimento Próxima.....	10
1.3.3. Rubin: O jogo e a sua observação.....	12
2. Espaço	15
3. Interação adulto-criança	20
Parte II: Intervenção	24
4. Primeiro contexto de intervenção	24
4.1. Observação.....	24
5. Segundo Contexto de Intervenção	28
5.1. A instituição.....	28
5.2. O grupo	30
6. Opções metodológicas.....	33
6.1. Instrumentos de recolha e análise de dados.....	34
7. Apresentação e Análise dos resultados	38
Síntese final.....	45
Parte IV: Considerações finais	46
Webgrafia.....	54
ANEXOS	56

Anexo 1: Nível de bem estar emocional e implicação	58
Anexo 2: Transcrição observação 1 – C1.....	59
Anexo 3: Transcrição observação 2 – C1.....	62
Anexo 4: Transcrição observação 3 – C1.....	64
Anexo 5: Transcrição observação 4 – C1.....	65
Anexo 6: Transcrição observação 1 – C2.....	66
Anexo 7: Transcrição observação 2 – C2.....	68
Anexo 8: Transcrição observação 3 – C2.....	70
Anexo 9: Transcrição observação 4 – C2.....	72
Anexo 10: Transcrição observação 1 – C3.....	75
Anexo 11: Transcrição observação 2 – C3.....	80
Anexo 12: Transcrição observação 3 – C3.....	84
Anexo 13: Transcrição observação 4 – C3.....	86
Anexo 14: Transcrição observação 1 – C4.....	87
Anexo 15: Transcrição observação 2 – C4.....	89
Anexo 16: Transcrição observação 3 – C4.....	91
Anexo 17: Transcrição observação 4 – C4.....	93

Lista de abreviaturas

MEM – Movimento de Escola Moderna

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

SAC – Sistema de acompanhamento de crianças

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SIE – Seminário de Investigação Educacional

Introdução

Neste enquadramento insere-se este relatório que foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) A1 e A2, Seminário de Investigação Educacional (SIE) A1 e A2. Em PPS A1 e SIE A1 foi realizado um treino de observação junto de crianças de 1º ano do 1º ciclo do ensino básico em que o tema estudado foi a reação das crianças face às estratégias de ensino do professor. Nas unidades curriculares de PPS A2 e SIE A2 foi realizada a observação de quatro crianças do pré-escolar em momentos de jogo livre. Desta forma, o presente relatório foi desenvolvido ao longo de dois semestres, sendo que o primeiro foi dedicado a um treino de observação, reflexões e enquadramento teórico sobre o tema e o segundo consistiu na observação, reflexão, elaboração do enquadramento teórico e na análise dos dados observados. A temática do estudo desenvolvido durante a Prática Pedagógica Supervisionada A2 foi o jogo no espaço exterior e interior em jardim de infância.

O jogo é imprescindível na vida das crianças, uma vez que promove a socialização, ajuda-as na resolução autónoma dos conflitos, permite também que se ultrapassem obstáculos e medos e promove valores como a amizade, a entreajuda, solidariedade, tolerância... (Lourenço, 2014). Podemos observar o jogo na criança desde o seu nascimento. Inicialmente o jogo aparece nos gestos que são adotados para controlar as necessidades, por exemplo os dedos e/ou as mãos para estimular a boca. Mais tarde pode-se verificar que a criança joga com a fralda, o cobertor... Ainda numa etapa seguinte surgem os objetos como as bolas, os bonecos, etc. (Santos, 1999). O jogo manifesta-se de forma diferente de acordo com os contextos e com os espaços em que a criança se encontra. Por exemplo, atividades físicas como o correr, saltar, trepar e perseguir possibilitam um gasto de energia essencial para o desenvolvimento, como também para a capacidade motora, emocional e afetiva (Figueiredo, 2010). Há outros espaços promotores de atividades mais calmas e de reflexão.

Deste modo definimos como objeto de estudo investigar o jogo nos espaços exterior e interior em Jardim de Infância.

No decorrer do 2º semestre foi desenvolvido um trabalho em parceria com outras colegas de mestrado com o objetivo de melhorar o espaço exterior da instituição. Para isso, cada uma de nós centrou-se numa temática, isto é, entrevistas aos pais, às educadoras, às crianças e observação de como as crianças jogavam nos espaços exterior e interior. No final dos dados recolhidos, reunimo-nos com as educadoras, com as professoras orientadoras e com as alunas de Projetos de Intervenção Educacional com o objetivo de lhes passar toda a informação que tínhamos recolhido. Desta forma, as alunas alteraram o espaço tendo em conta os dados recolhidos.

Este trabalho foi estruturado da seguinte forma. Na primeira parte definiremos o quadro conceptual, explicitando o conceito de jogo e, apresentando os diferentes tipos de jogos e ainda o que se entende por espaços e os tipos de espaços.

Na segunda parte apresentaremos os contextos de intervenção, em que primeiramente surge uma reflexão sobre o 1º contexto e a prática desenvolvida. A seguir apresentaremos o segundo contexto educativo e uma reflexão sobre como se realizou o trabalho desenvolvido no 2º semestre.

Na terceira parte apresentaremos os resultados do estudo levado a cabo.

Por último, faremos algumas considerações finais.

1. Parte I: Enquadramento teórico

1.1. Definição de jogo

Tentar definir o conceito de jogo não é fácil. Na literatura, é natural encontrar um leque de termos relativos a esta temática, o que por vezes, pode dificultar a definição clara do conceito. Autores como Vygotsky (1998), Piaget (1975), Rubin (2001) e Kishimoto (1994, 1999, 2010) utilizam o termo jogo. Em jardins de infância, como pudemos verificar no decorrer do período de observação, o termo brincar é mais utilizado, porém ao longo deste trabalho iremos adotar a terminologia jogar, uma vez que, como referi anteriormente, os autores de referência, por nós utilizados, não referem brincar e sim jogar.

O jogo deve estar presente em todos os dias de uma criança. “Perguntar porque joga a criança, é perguntar porque é criança” (Chateau, 1975, p.16). É por isso que se torna importante perceber porque é que o jogo deve fazer parte do dia a dia no jardim de infância e desde quando é que este passou a fazer parte da educação.

A relevância do jogo vem de longa data. Filósofos como Platão, Aristóteles e, posteriormente, Quintiliano, Montaigne, Rousseau, destacam o papel do jogo na educação. Entretanto é com Froebel, o criador do jardim-de-infância, que o jogo passa a fazer parte do centro do currículo de educação infantil (Kishimoto, 1994, p.23).

Erickson (citado por Libório & Portugal, 2001) afirma que o jogo é mais do que uma forma de manifestação psíquica, ou seja, este é crucial para formar a personalidade de uma criança, é uma maneira de se preparar para ultrapassar os obstáculos da vida, as desilusões e os objetivos que não se conseguem atingir. Para além destes aspetos, Rubin (citado por Marques, 2010, p.24) “refere-se ao jogo como uma disposição comportamental que ocorre em contextos que se podem descrever e reproduzir manifestando-se através de um conjunto de comportamentos observáveis”. Ou seja, o jogo é um comportamento, um

fenómeno humano bastante importante para o desempenho psíquico do ser humano (Freud, citado por Libório & Portugal, 2001).

O jogo surge com base na relação da criança com o meio (Marques, 2010). Huizinga (1951) menciona que jogo é uma atividade voluntária, realizada segundo uma regra livremente consentida, acompanhada por um sentimento de alegria e tensão e por uma consciência de ser diferente do que se é na vida real.

Neto (1997, p.21) acrescenta que jogo é “o processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de acção”. Duarte e Cortez-Castro afirmam que o jogo surge naturalmente na criança, “Time after time, adults have observed that play comes naturally to children” (Duarte & Cortez-Castro, 2015, p.6).

Huizinga (citado por Kishimoto, 1999, p.24) enfatiza, ainda, a natureza livre do jogo e coloca-o “como atividade voluntária do ser humano. Se imposta, deixa de ser jogo”. Caillois (1990) também defende que o jogo deve ser uma atividade livre. Este autor caracteriza o jogo como uma atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia. Se o jogo não fosse uma atividade livre, perderia imediatamente a diversão e a alegria que dele advêm. É delimitado porque está circunscrito a determinado espaço e tempo. É incerto, uma vez que não se sabe como este se vai desenrolar. É improdutivo porque não gera bens, nem riqueza. É regulamentado, uma vez que está sujeito a regras. Por fim, é fictício porque é acompanhado de uma realidade diferente da vida real, como um mundo virtual. Piaget (1975, citado por Libório & Portugal, 2001, p.5) afirma que “o jogo não é uma função isolada, mas uma das formas de pensamento da criança”. O jogo detém uma estrutura que evolui, assim como o pensamento. Piaget também caracteriza os jogos em função do desenvolvimento cognitivo da criança, aspeto que iremos ver mais à frente, neste trabalho.

Outro aspeto a ser considerado é o facto de encararmos sempre o jogo como prazeroso. É certo que na maioria das situações a criança joga com prazer, porém isso nem sempre acontece.

“Vygotsky é um dos que afirmam que nem sempre o jogo possui essa característica, porque, em certos casos, há esforço e desprazer na busca do objetivo da brincadeira. A psicanálise também acrescenta o desprazer como constitutivo do jogo, especialmente ao demonstrar como a criança representa, em processos catárticos, situações extremamente dolorosas” (Kishimoto, 1999, p.23).

Quando se estuda o conceito de jogo, é importante perceber o que é o brinquedo. Segundo Kishimoto (1999, p.18)

o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização (...) o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagem que evocam aspectos da realidade (...) Pode dizer-se que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los”.

Para Vygotsky (1998, p.131)

“o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando os seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

Segundo Gomes (2010, p.46), “o brinquedo representa uma oportunidade de desenvolvimento”. Este desenvolvimento só é possível de ser alcançado se a criança apresentar motivação intrínseca.

Quando se pensa em brinquedo, há uma outra palavra que surge em mente – brincadeira. A brincadeira nasce quando a criança exerce uma ação de forma a concretizar as regras do jogo. “Infelizmente, a brincadeira começa a ganhar cada vez menos importância, à medida que as crianças crescem, começando a haver cada vez mais exigências” (Homem, 2009, p.23). “Para Landreth (1993), o jogo é a linguagem das crianças e por vezes os brinquedos são as palavras” (Marques, 2010, p.24). É através da brincadeira que superam a realidade através da

imaginação. Com a brincadeira, as crianças tomam conhecimento da cultura do seu meio para, deste modo, interagir nele, adaptando-se ao que o mundo lhe presenteia, aprendendo a cooperar e a interagir com os outros (Gomes, 2010). “Bruner (1976) considera que a brincadeira permite uma flexibilidade de conduta e conduz a um comportamento exploratório” (Kishimoto, 1994, p.45).

As instituições também têm que prestar atenção relativamente à qualidade dos brinquedos, estes devem estar em bom estado e, quando partidos necessitam ser substituídos (Kishimoto, 2010). Homem (2009, p.24) afirma ainda que “a brincadeira e as situações de jogos são fundamentais para a vida saudável da criança e, por que não dizê-lo, para o adulto também”.

1.2. Jogo, desenvolvimento e aprendizagem

O jogo, para além de ser uma das formas mais comuns de atividade na infância, é também uma componente crucial no desenvolvimento de toda a criança. O jogar promove a imaginação, a amizade, a harmonia, o mistério, a liberdade... (Duarte & Cortez-Castro, 2015). Segundo Neto (1997, p.5) “o jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância”. É através dele que podemos conhecer as crianças e as suas características. Como afirma Chateau (1975, p.7) “compreender o jogo é compreender a infância”. No jogo a criança pode abandonar o nosso mundo e criar um mundo à sua maneira, uma utopia.

Ao jogar, as crianças podem explorar e controlar o seu envolvimento físico e social, possibilitando a descoberta do mundo (Bateson, 2005, citado por Marques, 2010). Vygotsky (1978) considera que o jogo permite que a criança desenvolva a sua capacidade de regular o seu comportamento físico, social e cognitivo, ou seja, realizar os comportamentos não por impulso, mas seguindo regras externas ou interiorizadas. Muitos adultos têm a noção de que, quando as crianças jogam, são livres para fazerem o que quiserem. Este mesmo autor considerou que o jogo é uma atividade que coloca algumas limitações nas ações das crianças, obrigando-as, por isso, a exercer uma auto-regulação. As limitações são, por exemplo, as regras que as crianças têm que aceitar para jogar. Por exemplo, quando aceita

fazer o papel de “bebé”, sabe que o bebé não vai fazer o almoço, sabe que o bebé não usa facas...(Brodova & Leong, 2009). Nestes casos, as crianças modificam o seu comportamento e, para além disso “desempenhar um papel e criar uma situação imaginária implica adoptar regras culturais escondidas, que guiam as acções” (Hakkarainen, 2009, p.21). Esta aceitação de papéis permite que a criança aprenda e reconheça diferentes papéis sociais do meio onde está inserida, por exemplo, o de pai, mãe, bebé, médico, cozinheiro... (Gomes, 2010).

Nem todos os jogos ajudam as crianças a desenvolver a sua auto-regulação. O jogo faz-de-conta é o que tem mais potencialidades para o seu desenvolvimento, e só acontece quando as crianças têm a capacidade de, em conjunto, criar uma situação imaginária, usando adereços, assumindo papéis,... Para além deste aspeto, o jogo também promove o pensamento abstrato, e no caso das crianças, estas desenvolvem-no usando os brinquedos, os adereços e as roupas, no jogo simbólico. Por vezes, podemos ver as crianças a usarem objetos que não têm a mesma utilização da vida real, principalmente no jogo do faz-de-conta (por exemplo, usam um prato para fazer de volante). São principalmente estes comportamentos que desenvolvem a auto-regulação. Quando a criança usa objetos não estruturados e multifuncionais, que em nada são realistas, para além de ter que mudar constantemente o significado atribuído a esse objeto tem também de usar diferentes palavras para descrever qual o tipo de jogo que está a acontecer no momento (por exemplo, uma caixa de cartão pode servir de casa, de garagem, de camião, de gruta...). Com brinquedos reais e estruturados, as crianças não têm necessidade de separar o significado do objeto, devido ao facto de o objeto real e simbólico serem semelhantes. Estes comportamentos servem de ponte entre as manipulações sensório-motoras dos objetos e o pensamento lógico. As manipulações sensório-motoras normalmente surgem nas crianças que começam a andar e o pensamento lógico aparece quando as crianças são capazes de manipular as ideias em pensamentos (Brodova & Leong, 2009).

O jogo traz imensos benefícios para a criança, por exemplo, as crianças ao jogar, podem alcançar realizações multifacetadas. Para além disso quando a criança cria o seu próprio jogo, podem surgir situações inesperadas, como físicas, sociais, emocionais e cognitivas e, deste modo, a criança tem de ultrapassar essas

situações. Quando é oferecido espaço adequado, experiências multi-sensoriais e tempo livre para jogar, as crianças começam a ser produtoras e diretoras da sua aprendizagem. Autores como Piaget (1962), Vygotsky (1966; 1978) e outros, têm mostrado que principalmente os jogos dramáticos e os de faz-de-conta aumentam as capacidades cognitivas das crianças. As capacidades cognitivas conduzem à criatividade e à imaginação como processo de pensamento (Duarte & Cortez-Castro, 2015). “Através do faz-de-conta, a criança traz para perto de si uma situação vivida, adaptando-a à sua realidade e necessidades emocionais” (Homem, 2009, p.23). Ao jogarem, as crianças desenvolvem a atenção, o interesse, o conhecimento, a autonomia, o modo de agir em grupo e a capacidade de resolver os seus problemas (Barriga, 2010).

O jogo deveria estar presente em todos os dias do jardim de infância, aliás, deveria ser a sua atividade principal. É bastante importante, uma vez que faz com que a criança tome as suas próprias decisões, expresse sentimentos, dando também a oportunidade de se conhecer a si e ao outro, explore o mundo dos objetos, use a linguagem, o corpo, os movimentos e solucione problemas (Kishimoto, 2010).

É importante que os educadores conversem e alertem os pais, de modo a que deem mais importância ao brincar e não o vejam apenas como uma forma de ocupar o tempo. O adulto deve explicar aos pais que através do jogo, as crianças se desenvolvem, permitindo também a sua interação a nível social (Ferreira, 2010). Para a maioria dos adultos, é fácil expressar verbalmente os seus sentimentos, desilusões e angústias. Contudo, para uma criança torna-se mais difícil, uma vez que não tem facilidade cognitiva e verbal. Em consequência disso, usa os brinquedos como palavras. “O jogo e a brincadeira são sempre situações em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos das mais diversas ordens” (Homem, 2009, p.23). Neste sentido, “o jogo não poderá ser um fim em si, mas apenas um dos meios mais eficientes de educar a criança” (Chateau, 1975, p.13).

1.3. Tipos de jogos

Os jogos apresentam características diferentes e, como tal, é importante compreender os tipos de jogos.

1.3.1. Piaget: o jogo como assimilação do real

Piaget (1975) distingue três tipos de jogos. São eles: o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras. O exercício, o símbolo e as regras são as três fases que caracterizam as classes dos jogos, segundo as estruturas mentais (Piaget, 1975). Piaget (1975) considera que toda a criança passa por várias fases de desenvolvimento. Contudo, a criança não é a única que passa por diversas fases, ou seja, o jogo acompanha e evolui com o desenvolvimento da criança.

Os jogos de exercício são os primeiros a surgir na criança dos zero aos dois anos de idade. Este tipo de jogo não necessita de nenhuma técnica particular, são exercícios simples, realizados por mero divertimento, existindo, por isso uma enorme sensação de bem-estar. Caracteriza-se por uma repetição de movimentos simples que são feitos por divertimento e não por necessidade.

O segundo tipo é o jogo simbólico. Nesta etapa, a criança compreende a função dos objetos e representa-os simbolicamente. O símbolo é representado através de um objeto ausente, fazendo-se a comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado. É neste tipo de jogo que a criança representa vários papéis. Segundo Vygotsky (citado por Bodrova & Leong, 2009) no jogo simbólico as crianças desenvolvem competências críticas que facilitaram a sua adaptação no ambiente escolar formal. Gomes (2010, p.45) afirma que, no faz-de-conta, é permitido “o uso de símbolos para substituir objectos e os jogos simbólicos tornam-se possíveis através da aquisição da capacidade de produzir imagens mentais”. Este jogo é típico nas crianças entre os dois e os sete anos. Para Piaget (1962), (citado por Neto,1997), o início do jogo simbólico são os “esquemas simbólicos”. O esquema simbólico é a simples imitação descontextualizada de

esquema sensório-motor. Deste modo, a criança “faz de conta”, realizando as suas ações simbolicamente, “fingindo” que realiza a ação.

Por fim, o jogo com regras é característico nas crianças dos sete aos onze anos, e apresenta-se através das relações sociais, sendo, por isso, fundamentais, as regras na relação e cooperação entre as crianças. Este jogo é importante para preparar as crianças para a vida em sociedade. Por vezes, as regras são impostas pelo grupo, noutros casos, os jogos são transmitidos de geração em geração. O jogo com regras

“é o mais evoluído dos estádios do jogo”, estes são “organizados, (...) estruturados por regras que especificam os participantes e obrigam ou proíbem determinados passos na condução do jogo” (Garvey, 1979, p.153).

Piaget afirma que o jogo culmina na assimilação e acomodação, ou seja, “o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominante sobre a acomodação” (Piaget, 1975, p.115). Na assimilação, a criança usa as estruturas, os conhecimentos e as informações que já possui, definindo o seu modo de pensar o que está à sua volta. Por outro lado, acomodação refere-se à adaptação da criança face ao meio envolvente. Desta forma, a criança necessita de se adaptar ao meio que a rodeia, ultrapassando assim, os obstáculos. Quando estes dois processos não ocorrem em separado, Piaget chama a isso o equilíbrio.

1.3.2. Vygotsky: o jogo e a Zona de Desenvolvimento Próxima

Quando falamos em jogo, é essencial referir Vygotsky, na forma como este enfatiza a importância do jogo no desenvolvimento da criança e, deste modo, a criação da Zona de Desenvolvimento Próxima. Este autor define esta zona de desenvolvimento como sendo

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de

problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 1998, p.112).

Ou seja, as crianças aprendem mais e melhor quando acompanhadas por adultos. Porém, também têm possibilidade de aprender sozinhas. No entanto, irão desenvolver-se mais facilmente, quando acompanhadas por pessoas experientes. Isto significa que aprendizagem e desenvolvimento estão ligados desde o início de vida da criança.

Gaspar (2010, p.8) refere que

o brincar vygotkiano é uma atividade que cria zonas de desenvolvimento próximo e, ao fazê-lo, promove a aprendizagem e o desenvolvimento, cumprindo a função mais nobre da educação de infância (...) O jogo cria a ZDP da criança, pois na situação de jogo a criança comporta-se sempre acima do seu comportamento real, comporta-se como se já fosse competente na actividade em que está envolvida.

Um outro aspeto a reter é que a Zona de Desenvolvimento Próxima “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que presentemente estão em estado embrionário” (Vigotski, 1998, p.113). O nível de desenvolvimento real está presente quando as crianças já adquiriram algum nível de funcionamento. Contudo, com o apoio adequado, as crianças podem atingir mais do que se pode esperar, com base no nível de desenvolvimento real. Este apoio cria na criança uma área que potencia a aprendizagem e que pode promover o desenvolvimento, chamada Zona de Desenvolvimento Próxima (Vigotski, 1998). Para além disso, é constituída por dois tópicos separados: o primeiro refere-se à relação que existe entre a aprendizagem e o desenvolvimento. O segundo, aos aspetos dessa relação, no momento em que a criança alcança a idade escolar.

Uma das ideias-chave da Zona de Desenvolvimento Próxima é o facto de a aprendizagem das crianças começar muito antes do início da escola. Quando a criança aprende determinado assunto na escola, já teve uma experiência anterior sobre esse mesmo assunto. “O jogo é o elemento que irá impulsionar o

desenvolvimento dentro da zona de desenvolvimento proximal” (Kishimoto, 1994, p.43). Uma educação eficaz é aquela que está mais próxima do desenvolvimento potencial e mais afastada do desenvolvimento atual. Vygotsky referia que ao jogar “é como se o pensamento se elevasse uma cabeça acima de si mesmo”, ou seja, o adulto deve deixar que a criança se sinta competente ao jogar e, para além disso, deve brincar com elas (Gaspar, 2010).

1.3.3. Rubin: O jogo e a sua observação

Rubin desenvolveu a escala de observação do jogo (*The Play Observation Scale*) com o objetivo de observar as crianças durante o mesmo. Ao desenvolver esta escala, associou a dimensão cognitiva do jogo segundo Piaget (1962) e Smilansky (1968). Rubin (2001) criou então as seguintes categorias de jogo:

1) Jogo social

O jogo social está dividido em quatro categorias: jogo solitário, jogo social, jogo paralelo e jogo de grupo.

No jogo solitário, a criança brinca sozinha e com uma distância de um metro relativamente às outras crianças. Se o espaço onde esta se encontra for pequeno, não podemos considerar a distância de um metro, nesse caso, observamos o tipo de interação com as outras crianças da sala.

No jogo social a criança brinca com os brinquedos que as outras crianças não estão a usar, sendo que também está concentrada na sua atividade, dando pouca ou nenhuma importância ao que está a acontecer ao seu redor.

No jogo paralelo a criança brinca de forma independente, por vezes, brinca com objetos que se assemelham aos das crianças que estão ao seu redor. Neste tipo de jogo a criança está atenta ao que está a acontecer ao seu redor, joga ao lado de outras crianças, mas não com elas.

Por fim, no jogo de grupo a criança brinca com as outras e há um objetivo comum para aquela atividade. Seja qual for a atividade, os objetos são centrados no grupo.

2) Jogo cognitivo

Rubin subdividiu o jogo cognitivo em cinco categorias: jogo funcional, jogo construtivo, jogo exploratório, jogo dramático e jogo de regras.

No jogo cognitivo a criança realiza a atividade pelo prazer que ela cria, sendo principalmente atividades motoras simples e repetitivas. Por exemplo: despejar água de um recipiente para o outro, cantar ou dançar por razões não dramáticas, subir e descer a uma cadeira...

No jogo construtivo, a principal diferença que tem do jogo cognitivo é o objetivo final. Neste caso as crianças jogam para criarem algo no final. Por exemplo, despejar água para dentro e fora dos recipientes é uma atividade funcional, porém, despejar água para recipientes com o objetivo de os encher é uma atividade construtiva. No jogo construtivo também podemos ver uma criança a explicar a outra como se realiza determinada atividade.

No jogo exploratório a criança foca-se num objeto a fim de obter informações visuais acerca das suas propriedades físicas. O objeto tanto pode estar na sua mão como do outro lado da sala. A audição e exploração de ruídos também são consideradas atividades exploratórias.

No jogo dramático estão incluídos todos os jogos de faz-de-conta. Neste caso a criança pode assumir o papel de alguém, atribuir vida a um objeto inanimado, derramar água num copo e fingir que bebe...

Por fim, no jogo de regras a criança aceita as regras pré-estabelecidas, controlando as suas ações consoante as próprias regras. Neste tipo de jogo deve existir um elemento competição. Os jogos de regras “tornam-se cruciais para o desenvolvimento de estratégias de tomada de decisões” (Gomes, 2010 p.45). É através deste jogo que a criança passa a agir menos por impulso, controlando e adaptando os seus comportamentos. Para além disso, e como as regras são claras, permite que a criança reflita sobre as suas ações, possibilitando uma auto-

avaliação do seu comportamento, das suas capacidades e progressos (Gomes, 2010).

3) Comportamento de Não-Jogo

Rubin estabelece alguns comportamentos e identifica-os como sendo não-jogo. São eles: comportamento desocupado, observador, transição, conversa ativa, agressão, “Rough-and-Tumble”, “Hovering”, comportamentos ansiosos e comportamento descodificável.

No comportamento desocupado a criança não tem um foco. Normalmente está a olhar fixamente para um espaço ou está sem uma finalidade específica, com pouco interesse nas atividades.

No comportamento observador, a criança apenas observa as atividades dos outros, mas não participa em nenhuma. Porém, pode fazer comentários, rir, mas não se envolve na atividade.

O comportamento de transição acontece quando a criança termina uma atividade e inicia outra.

A conversação ativa ocorre quando a criança estabelece um diálogo com o seu par, criando momentos de escuta e resposta. Porém, se a criança está apenas a escutar a conversa de outra, não podemos incluir esse comportamento na conversação ativa.

A agressão é outro dos comportamentos que Rubin caracteriza como não jogo. Neste caso, refere-se a bater, chutar, ameaçar, agarrar...

O “Rough-and-Tumble” refere-se às corridas não-organizadas, às cocegas...

“Hovering” acontece quando uma criança está a assistir a uma atividade, quer juntar-se a ela, mas é cautelosa.

Os comportamentos ansiosos acontecem quando a criança indicia alguma ansiedade, chorando, lamentando-se, roendo as unhas, baloiçando, torcendo o cabelo...

Por fim, o comportamento descodificável ocorre quando acontecem as seguintes situações: o observador é incapaz de ver o que a criança está a fazer; a criança ausenta-se por circunstâncias que fogem ao seu controle; ou quando um adulto entra na sala e interrompe a observação.

“É a possibilidade de livre experimentação em situação protegida que distingue o jogo do não jogo” (Matos et al., 2010, p.43).

2. Espaço

Dentro da temática espaço existem várias categorias. Podemos falar de espaço educativo, cultural, social e físico.

No que diz respeito à educação, o espaço estabelece-se como um contexto de oportunidades. Um dos aspetos fundamentais nas escolas e jardins de infância é a organização dos contextos, de modo a que estes sejam adequados para a aprendizagem, que promovam bem estar, satisfação, gosto de estar na escola e que potenciem o desenvolvimento da criança (Zabalza, 1992).

O espaço educativo é de extrema importância na vida de uma criança. Por isso,

As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar (Andrade, 2011, p. 12).

As crianças devem viver o espaço intensamente sentindo-se desafiadas. Este necessita de ser estimulante tanto a nível cognitivo, como social e motor. Para além disso, o espaço, o meio social e a cultura devem estar interligados, ou seja, o espaço deve ter a ver com a cultura e com as vivências daquele grupo de crianças. O ensino é um veículo que sustenta a cultura, fazendo a sua mudança ou a transformação. Em Portugal, a dinamização da cultura, necessita de ser feita em torno dos valores verdadeiramente portugueses. Por isso mesmo, o ensino deve ser um meio de investigação e divulgação desses valores. (Gama, 1991)

A educação é o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem a qualquer criança aceder progressivamente à cultura, pois o acesso à cultura é o que distingue o homem do animal. (Reboul, 2000, p.24)

Relativamente ao espaço social este também deve estar presente nas escolas e jardins de infância. É importante criar um vínculo escola-família. Os pais devem entrar na sala e partilhar experiências, acompanhar o trabalho das crianças, cumprindo um dos grandes objetivos da Educação Infantil: dar a conhecer às crianças o seu meio de vida, tornando-as donas do mesmo para crescer de forma autónoma (Zabalza,1998).

Com isto podemos afirmar que as práticas educativas devem ser continuamente refletidas, pensadas e planeadas para despertar na criança consciência crítica, fazendo-as interferir na sociedade de forma participativa, criativa...

Por fim, o espaço físico é aquele que tem mais importância neste trabalho de investigação uma vez que foi através dele que foram realizadas as observações nas crianças.

Antes de iniciar a organização do espaço, o adulto precisa de conhecer o grupo de crianças e alterá-lo em função delas. Devemos organizar os espaços partindo das necessidades, dos interesses das crianças e das curiosidades. Assim iremos proporcionar às crianças desenvolvimento e aprendizagens (Mendonça, 1997).

A qualquer altura do ano, se uma área não for suficientemente estimulante para o grupo de crianças, o adulto pode alterar a sua disposição. O educador/professor deve, por isso, planejar e organizar o espaço, observar e refletir sobre o seu funcionamento e realizar modificações se assim for necessário (Zabalza, 1998).

A organização do espaço é de extrema importância, uma vez que afeta todas as ações e comportamentos da criança.

Afecta o grau de actividade que pode atingir e o quanto é capaz de falar de si próprio. Afecta as escolhas que pode fazer e a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos. Afecta as suas

relações com as outras pessoas e o modo como utiliza os materiais (Banet, Hohmann & Weikart, 1995, p.51).

Do mesmo modo, o espaço também influencia o bem-estar das crianças e dos profissionais que nele trabalham, sendo que também pode proporcionar momentos de relação das crianças com os adultos” (Bassedas, 1999). Ou seja, um espaço rico tende a melhorar a boa disposição e a relação positiva entre adultos e crianças.

“O espaço físico exerce sempre um papel activo no processo educativo” (Zabalza, 1992, p. 122). Há critérios e princípios que se deve ter em conta quando se planifica a utilização dos espaços, por exemplo: “psicológicos (as necessidades da criança), arquitectónicos, estéticos, médicos, de segurança, etc. e, naturalmente, também de tipo didáctico” (Zabalza, 1992, p. 125). Os espaços devem ser um lugar para jogar e fazer atividades, um lugar para diversão e para pausas, acolhendo diferentes crianças de diferentes culturas. “Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente” (Andrade, 2011, p.11). O espaço deve assim, ser rico e “ motivador da acção, reacção e interacção das crianças” (Mendonça, 1997, p.57).

Relativamente ao espaço exterior, este espaço é, muitas vezes visto como potencialmente perigoso, por vezes devido às situações climatéricas.

Sem a imunidade que lhe é conferida pelo jogo espontâneo, pelo encontro com outras crianças num espaço livre, onde se brinca com a terra, se inventam jogos, se vivem aventuras, a criança vai revelando menos capacidade de defesa e adaptabilidade a novas circunstâncias (Neto, 2001, citado por Figueiredo, 2010, p.35-36).

É importante que as crianças, ao usarem o espaço exterior exerçam alguma atividade física (correr, saltar, rebolar, trepar...). Para isso, os espaços exteriores devem, possuir condições que permitam tais atividades porque quando essa envolvimento com o espaço exterior fica comprometida, a criança não usa o ambiente através do seu corpo e conseqüentemente, fica impossibilitada de perceber os “estímulos potenciais aí existentes” (Figueiredo, 2010). A qualidade do meio é, por isso, extremamente importante e os espaços devem ser

estimulantes para a realização das atividades, principalmente através da livre iniciativa das crianças. Se for permitido e possibilitado às crianças o acesso a uma grande variedade de actividades e de experiências no seu envolvimento, elas serão encorajadas a experimentá-lo, a investigar e a solucionar problemas (Arez, A & Neto, C, 2000, citado por Figueiredo, 2010).

No espaço exterior, as crianças têm oportunidade de desenvolver as suas capacidades sociais, como por exemplo o espírito de liderança, tentativas de se fazerem compreender e serem aceites e descobrir quais os gostos e comportamentos dos parceiros de jogo. Ao jogar no exterior, aprendem mais facilmente a lidar com a conflitualidade, as diferenças e criam afinidades (Aires, 2010). “Nos contextos de infância portugueses, o espaço mais utilizado é o interior, não permitindo a experiência de actividades energéticas de exploração e interação” (Figueiredo, 2010, p.35).

Existem vários modelos educativos, sendo que cada um deles apresenta a organização do espaço com características específicas ao modelo. O educador deve, por isso, escolher o modelo pedagógico com que mais se identifica uma vez que “O modo como o espaço está organizado reflete as ideias, valores, atitudes e património cultural de todos os que nele trabalham” (Oliveira-Formosinho, 1996). Para além dos modelos pedagógicos, o educador ainda tem à sua disposição as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Relativamente aos espaços este documento refere que:

Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (Ministério da Educação, 1997, p. 37).

As salas que seguem o modelo High Scope estão divididas em áreas diferenciadas permitindo diferentes tipos de aprendizagens. Segundo Oliveira-Formosinho (1996), a divisão da sala em áreas é indispensável para a vida em grupo e irá permitir à criança diferentes vivências do mundo real. Concretizando, a criança que vai para a área da casa absorve na vida familiar, de mãe, irmã, dona de casa, representando assim um papel social (Oliveira-Formosinho, 1996). As áreas têm um sortido alargado de materiais. Estes estão arrumados em caixas transparentes, em prateleiras baixas, e com símbolos de fácil compreensão para as crianças, de modo a que possam encontrar facilmente o que procuram e arrumar sem pedir ajuda. (Hommann & Weikart, 2011)

No que diz respeito à abordagem Reggio Emilia, o seu grande objetivo é a criação de um ambiente de partilha, onde as crianças desenvolvam relações com o meio envolvente (crianças, famílias e comunidade). Este modelo dá muita importância à “voz” das crianças e ao encorajamento por parte do adulto. As crianças devem assim, ser encorajadas a explorar o espaço e a expressarem-se de diversas formas, por exemplo, através do diálogo, do movimento, do desenho, da colagem, do jogo dramático... As diferentes formas de expressão fazem com que a criança comunique as experiências vividas e as suas aprendizagens. Dentro da sala, o espaço está dividido por áreas, contendo divisórias baixas de modo a permitir à criança a visualização total da sala (Lino, 1996). A colaboração e a cooperação está presente no modelo Reggio Emilia quando se organiza o espaço, onde existe uma participação de todos os intervenientes no processo educativo em que procuram “partilhar e complementar tarefas e esforços” (Lino, 1996, p.101).

Sérgio Niza foi o responsável pelo movimento escola moderna. Neste modelo curricular há uma aposta no desenvolvimento das práticas sociais, por exemplo os critérios histórico-culturais (Issuu, 2014). O Movimento Escola Moderna (MEM) tem como principal finalidade a formação dos seus associados, bem como a animação pedagógica e a formação destinada a outros professores. O MEM foi pioneiro da inclusão nas escolas, valorizando a heterogeneidade das crianças, onde existe um espírito de cooperação, combatendo assim a discriminação e promovendo a aprendizagem dos alunos e o ensino dos professores. O modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) tem como finalidades construir

conhecimentos, processos e valores morais e estéticos, através da partilha de experiências entre os indivíduos (movimentoescolamoderna, 2015). O MEM vê a escola “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1996, p.141). Neste movimento são evitados os “ambientes de educação com miniaturas pela sua condição infantilizante”. Ou seja, as áreas devem aproximar-se aos “ambientes de organização das sociedades adultas”. O ambiente da sala deve ser estimulante e as paredes devem ser usadas para afixar os trabalhos realizados. Numa das paredes, num local baixo, devem estar os “mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa” (Niza, 1996, p.148).

3. Interação adulto-criança

Nos últimos anos tem ocorrido uma crescente preocupação em torno das interações entre educador/professor e crianças (Oliveira-Formosinho, 2008). Autores afirmam que existe uma dificuldade aliada à estimulação do adulto concedida na aprendizagem de cada criança. Oliveira-Formosinho (2000) afirma que é bastante importante o adulto estimular as suas ações e pensamentos de modo a amplificar os seus interesses, porém estes comportamentos revelam-se de lenta construção profissional. Apesar desta competência ser difícil, deve ser conquistada devido à sua importância. Para o adulto estimular a ação e o pensamento da criança, não deve dizer “o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 27).

Para haver uma prática educativa de qualidade, é muito importante que o adulto e a criança estabeleçam uma boa interação, uma relação pedagógica. Na interação social há dois interlocutores, ou seja, a pessoa que aprende e a que ensina (Vygotsky, 1978). Para além disso, numa relação positiva, é necessário que o adulto tenha disponibilidade para partilhar e receber saberes. Não há por isso, apenas uma só transmissão de saberes, ou seja, o adulto ensina à criança mas a criança também ensina ao adulto (Meirieu,2002).

Já vimos que a interação adulto-criança é muito importante. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), podemos ler que

“É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (Ministério da Educação, 1997, p.52).

O adulto deve acompanhar as brincadeiras das crianças, ouvindo e observando-as com muita atenção. Assim, esta irá saber que é ouvida e poderá sentir mais confiança para expressar os seus sentimentos, vontades e pensamentos. Depois de uma análise sobre o tema, posso concluir, que o papel do adulto não é só a organização de atividades e materiais, mas também, a organização dos tipos de interação.

Parte II: Intervenção

4. Primeiro contexto de intervenção

No decorrer do 1º semestre foi desenvolvido um trabalho no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) A1 e Seminário de Investigação Educacional, no Centro Escolar Nossa Senhora do Pranto em Ílhavo, numa sala com crianças do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O Centro Escolar Nossa Senhora do Pranto situa-se no município de Ílhavo, próximo da cidade de Aveiro e está intrinsecamente ligado à Ria possuindo, também, uma longa costa marítima (www.cm-ilhavo.pt).

O Centro Escolar pertence ao Agrupamento de Escola de Ílhavo que se rege segundo um projeto educativo que tem como principal missão a “prestação de serviço público, com o objetivo de dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.” (Linhas Gerais do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ílhavo, p.1).

O Centro Escolar Nossa Senhora do Pranto, está localizado na freguesia de S. Salvador em Ílhavo, sendo este constituído por 50 crianças do Pré Escolar e com estes, duas educadoras e duas assistentes operacionais. Já o 1º Ciclo do Ensino Básica, abrange 200 crianças, oito professores, duas assistentes operacionais, 2 professores de apoio educativo e 2 professores de educação especial.

4.1. Observação

Existe um grande consenso de que a observação é imprescindível no plano de formação dos professores. O professor para poder intervir no grupo de crianças com que está a trabalhar deve “observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes” (Estrela, 1994, p.26). Torna-se, por isso, importante que a observação faça parte do trabalho do educador, uma vez que “ a

partir da observação do educador em torno dos comportamentos das crianças, este poderá enriquecer o contexto, visando o desenvolvimento de diversas competências” (Portugal & Laevers, 2010, p.84). A observação também dá ao professor elementos para enriquecer e alterar o espaço físico. Estas alterações podem-se tornar bem sucedidas se o adulto planejar e organizar o espaço, observar e refletir sobre o seu funcionamento (Zabalza, 1998).

Para além da observação ser importante para os profissionais de educação, também o é para aqueles que ainda estão em formação, por exemplo, durante a Prática Pedagógica. Como refere Mesquita-Pires (2007, p. 129) “a formação inicial é considerada, por muitos, como um momento de construção de competências que visam a preparação do educador para a realidade profissional”. A observação não é uma competência inata, é preciso aprender a observar. Para saber como observar, é necessário que haja um treino prévio de observação, com o objetivo de tornar o professor mais consciente das situações de ensino, da ação da criança, fazendo com que este também tome mais consciência de si próprio e da sua ação. Deste modo, a observação pode ajudar o professor a identificar situações e fenómenos; ser sensível às reações dos alunos; recolher informação, organizá-la e interpretá-la; articular a teoria e a prática... (Estrela, 1994).

Nesta perspetiva, no decorrer do 1º semestre foi realizado um treino de observação numa sala do 1º ano do ensino básico, em que nos centrámos na interação adulto-criança, mais precisamente na reação das crianças face às estratégias do professor. Optámos por eleger esta temática, uma vez que a turma reagia de diferentes formas consoante o tipo de aula que o docente lecionava. O treino de observação consistiu em definir um objeto de estudo, realizar a planificação de observação, definir instrumentos de observação e recolha de informação, compreender como se deve proceder durante a observação. Para além disso, foi fundamental para perceber as dificuldades sentidas e, sobretudo desenvolver competências de observação para o trabalho do 2º semestre.

O treino de observação realizado no 1º semestre foi essencial porque possibilitou a perceção das nossas maiores dificuldades no que diz respeito à observação. Numa primeira etapa constatámos que as crianças observadas estranhavam e

não agiam de forma espontânea, no momento em que estavam a ser observadas. Desta forma, esta dificuldade transformou-se numa aprendizagem pois pudemos perceber que antes de qualquer observação, as crianças necessitam de se habituar à presença da câmara, para isso, este objeto deve ser usado algum tempo antes da observação. Uma outra dificuldade que foi sentida ao longo das observações prendeu-se com o facto de nos termos que concentrar apenas na criança observada. Foi uma dificuldade, uma vez que existem muitas distrações com outros elementos da turma, porém, não devemos de forma alguma interferir na observação para esta ser autêntica.

Um aspeto que nos chamou a atenção após realizar as observações, foi tomar consciência de que estas são importantíssimas no trabalho do professor. Depois de realizar as observações ficamos com uma ideia muito diferente da criança observada. Tivemos a oportunidade de conhecer melhor a criança, por exemplo, os seus gostos, a sua forma de trabalhar, de lidar com as dificuldades, a reação face às estratégias do professor.

Para além de permitir um conhecimento mais alargado do grupo, a observação também proporciona uma maior reflexão sobre a prática, ou seja, ao observar podemos constatar as reações das crianças face às diferentes estratégias do professor e, assim, tentarmos adequar o tipo de aula aos seus interesses. Este é outro dos aspetos que comprova a importância do treino de observação, isto é, permite refletir sobre a prática para intervir, com o objetivo de melhorar a qualidade e o contexto.

Do que foi observado no 1º semestre, verificámos que as crianças estão mais atentas às aulas práticas, por exemplo, jogos de palavras, jogos didáticos no computador, projeções de músicas, vídeos, apresentações em computador, ... Quando são lecionadas aulas muito teóricas em que se recorra somente ao manual, estas ficam muito mais agitadas, distraídas e sem muito interesse na aula.

Em suma, o treino de observação feito no 1º semestre foi extremamente importante de forma a perceber os passos que devemos tomar para realizar uma observação, as dificuldades, as aprendizagens... Não basta referir que esta é

essencial, é necessário treiná-la, fazê-la! Para isso é essencial conhecer um determinado fenômeno, para posteriormente refletir intencionalmente sobre ele, avaliá-lo e, conseqüentemente melhorar a prática. Na interação adulto-criança é importante que ocorra estimulação por parte do adulto, com o objetivo de estimular a criança, ampliando os seus interesses (Oliveira-Formosinho, 2000). Para que a prática educativa tenha qualidade é necessário que adulto e criança estabeleçam uma boa relação (Vygotsky, 1978). Como já foi referido, foi neste semestre que observámos a interação adulto-criança e constatámos que quanto melhor for a interação mais a criança se motiva para realizar determinada atividade. É nas aulas em que há mais interação (por exemplo, com jogos) que a criança se foca na atividade, revela entusiasmo e não se distraí com tanta facilidade.

5. Segundo Contexto de Intervenção

Este estudo resultou do trabalho desenvolvido em Prática Pedagógica Supervisionada II e Seminário de Investigação Educacional II. Estas unidades curriculares decorreram ao longo do 1º semestre do ano letivo de 2015/2016. A Prática Pedagógica foi realizada em Aveiro, num Jardim de Infância do Agrupamento de Escolas de Aveiro, num grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Seguidamente, apresenta-se a caracterização do contexto.

5.1. A instituição

O Jardim de Infância é uma instituição pública situada na cidade de Aveiro. Pertence ao agrupamento de escolas de Aveiro, sendo que este acolhe crianças deste o pré escolar até ao ensino secundário. Antes de mais, é de notar que a cidade de Aveiro é bastante rica tanto em termos de tradições como em espaços envolventes. É inevitável associar Aveiro à ria, para além disso esta cidade é rica em biodiversidade. É na ria que, diariamente navegam moliceiros onde é dada a conhecer o historial da cidade (www.cm-aveiro.pt).

Para além da paisagem, Aveiro tem vários pontos de interesse, tanto para adultos como para crianças. Neste município, podemos encontrar o Museu de Aveiro (Santa Joana Princesa), o Museu da Cidade, o Museu Arte Nova, o Museu da Caça e Pesca, Ecomuseu da Troncalhada; possui, também, a Fábrica da Ciência, a Universidade de Aveiro e a Biblioteca Municipal de Aveiro; existem alguns espaços verdes como o Parque Infante D. Pedro – Parque da Cidade, a Baixa de Santo António, o parque da Reserva Natural de S. Jacinto e os Jardins do Rossio (www.aveiro.co.pt).

É importante conhecer todos os espaços envolventes e as tradições da cidade, deste modo as intervenções junto das crianças são contextualizadas e, para além disso, torna-se fundamental para conhecer os seus contextos de vida.

No que ao jardim de infância diz respeito, este possui quatro educadoras de infância e uma educadora de apoio educativo. Para além destes adultos, também

fazem parte três assistentes operacionais e três animadoras socioculturais. No espaço encontramos quatro salas de pré-escolar, uma sala de prolongamento, uma sala de reuniões e uma cozinha. As quatro salas não têm todas o mesmo modo de funcionamento. Existem grupos fixos que vão dividindo os seus dias por duas salas distintas. Isto é, da parte da manhã um grupo está numa determinada sala e da parte da tarde realiza-se a troca. Estas salas têm materiais diferentes. A primeira, que é denominada por sala das “expressões e ciências”, está dividida em várias áreas, sendo estas: a área da manta onde se acolhem as crianças ao início da manhã e ao início da tarde; a área dos desenhos; a área das ciências, que contém um microscópio, ímanes, espátulas...; área da natureza, onde estão elementos da natureza trazidos do exterior, um aquário com um peixe, sementes, plantas...; a área do criar e inventar, no qual as crianças recorrem a todo o tipo de objetos (cápsulas de café, lã, rolos de papel higiénico, caixas de cereais, cola, tinta, arame, ...) para criar; área do recorte e colagem; a área da modelagem; a área das experiências sensoriais, onde se pode encontrar arroz, massas de vários tamanhos e formas, e para além disso também se preparam diversos tipos de massa recorrendo a vários materiais (espuma de barbear, água, tinta, óleo alimentar, óleo hidratante, farinha de trigo, farinha de milho...); espaço arte, onde estão expostas algumas obras de arte e fotografias de pintores; o eco-espaço que contém recipientes de separação do lixo; área da matemática e dos jogos de mesa; a área das experiências com água e, por fim, a área do computador.

A outra sala é denominada como sala do “faz de conta”. Esta sala também está dividida em áreas: cozinha; quarto; hospital; supermercado; pista de automóveis; leitura; fantoches; jogos de construção e a área da manta. Nesta sala ainda existe uma mesa de trabalho que, por vezes, é usada para as crianças pintarem ou acabarem atividades.

A sala do prolongamento é usada das 8:30hs às 9:00hs, na hora de almoço e das 15:30hs às 19:00hs. Neste espaço existe uma aparelhagem, uma televisão, um trampolim, mantas, pufes, uma casa em madeira, uma piscina de molas e uma mesa de matraquilhos.

No que diz respeito ao espaço exterior, este dispõe de uma grande área. Tem um espaço com um tapete de borracha, uma área com relva artificial, uma horta, e alguns equipamentos como bicicletas, triciclos, uma casa de jardim de plástico, carros, bolas e balizas. É de notar que os adultos permitem que as crianças frequentem com muita regularidade este espaço.

Ao longo do período de Prática Pedagógica os adultos revelaram ter grande preocupação em manter ou modificar os espaços consoante os interesses e as necessidades das crianças. Ao longo do período de prática pedagógica foram realizadas algumas alterações nos espaços, tanto exterior como interior. Isto acontece, uma vez que há um olhar atento por parte dos adultos às atividades e/ou espaços que as crianças procuram. Ainda assim, o espaço exterior é pouco apelativo e desafiador. O espaço do corredor também sofreu alterações. Para além de continuar a ser um espaço onde se divulgam as atividades desenvolvidas pelas crianças e as planificações semanais, passou a ser também o espaço pintura. Nele foram colocadas telas e pedaços de papel cenário onde as crianças pudessem pintar.

Esta é uma instituição que faz parte do programa de recolha de pilhas (programa Eco Pilhas e Pilhão) assim como a galardoação no programa Eco Escolas. Há uma grande preocupação e empenho em fazer a separação dos materiais e realizar atividades com aproveitamento de materiais (pacotes de leite, rolos de papel, tampas de plástico, ...).

5.2. O grupo

O grupo é constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, dos quais 15 são meninas e 10 são meninos.

Durante a observação pudemos constatar que este é um grupo de crianças que apresenta comportamentos de boa disposição o que revela ser uma mais-valia para o desenvolvimento da aprendizagem e construção de um ambiente acolhedor. Estas crianças demonstram grande interesse e entusiasmo pelos temas abordados, pelas artes, pela música e pela natureza. Gostam muito de realizar

saídas ao exterior, mais propriamente ao parque da cidade. Nessas saídas, a maioria das crianças recolhe elementos do exterior e transporta-os para dentro da sala, mais propriamente para o cantinho da natureza.

Era de notar o entusiasmo das crianças sempre que cantavam e aprendiam músicas novas. Para além disso, é surpreendente a rapidez com que aprendem as letras das canções. Como refere Horta (2008), o educador deve ter em consciência que existem determinadas estratégias para a apropriação da consciência fonológica que ajuda para a aprendizagem da escrita e da leitura. “Essas estratégias são as canções, as rimas, as adivinhas, as lengalengas, os trava-línguas, entre outras, ou seja, o educador deve proporcionar às crianças inúmeras atividades que potenciem, ao máximo, as competências linguísticas orais das crianças” (Horta, 2008, p. 11 e 12). As canções, as rimas e as lengalengas estiveram presentes em praticamente todos os nossos dias, no nosso grupo.

Relativamente aos níveis de bem-estar emocional, consideramos que as crianças se situam nos níveis 4 e 5 (Cf. Anexo I). No nível 4, as crianças revelam felicidade e satisfação, sendo que esses momentos superam os momentos de desconforto. Podem ocorrer momentos em que a criança manifesta sinais de desconforto, porém os momentos de alegria e satisfação superam os momentos de desconforto (Portugal & Laevers, 2010). No nível 5 do bem estar emocional, as crianças

irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança, e autoestima. Evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com as outras crianças; expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas atividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade (Portugal & Laevers, 2010, p.23).

De uma forma geral e considerando os indicadores de bem-estar emocional, concluímos que estas crianças estão disponíveis, flexíveis e revelam satisfação pelo jogar e pelas atividades dirigidas.

No decorrer da Prática Pedagógica as famílias das crianças envolveram-se e interessaram-se pelas atividades desenvolvidas. A relação escola-família é muito importante porque “a escola deve ser promotora de políticas/estratégias que promovam a maior aproximação das famílias à escola, envolvendo os pais de diferentes formas. (...) A escola pode, e deve, promover e melhorar os canais de comunicação com as famílias” (Correia & Santos, 2009, p.11). Os pais das crianças do grupo tinham acesso à planificação semanal e recebiam várias fotografias e vídeos que fazíamos ao longo dos dias.

A rotina é outro elemento relevante no desenvolvimento da criança, uma vez que deste modo as crianças aprendem regras e hábitos que são importantes para a vida em sociedade.

Tabela 1: Rotina de funcionamento do grupo

Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9h00	Acolhimento: conversas em grupo, canções, tabela de presenças, propostas de trabalhar/brincar.				
9h30	Brincar/trabalhar nas várias áreas da sala				
10h15	Higiene, pequeno lanche e recreio				
11h00	Atividade dirigida				
11h30	Arrumar a sala, higiene e preparação para o almoço				
13h30	Hora do conto/poesia /lenga-lenga				
14h00	Brincar/trabalhar nas várias áreas da sala				
15h15	Arrumar a sala, higiene e leite escolar				
15h30	Saída				

Como podemos observar, a rotina destas crianças está organizada de modo a que exista tempo para jogarem ao longo do dia. Tanto no período da manhã como no da tarde as crianças jogam cerca de 90 minutos em cada parte do dia. Este grupo gosta muito destes momentos do dia, e pedem para jogar com muita

frequência. As rotinas devem ser intencionalmente planeadas pelo educador e conhecidas das crianças, para que estas possam saber o que fazer nos diferentes momentos do dia. Os dias não são todos iguais e tanto o educador como as crianças podem propor algo que altere a rotina (Ministério da Educação, 1997). Conhecendo a rotina e tendo conhecimento de que a podem alterar de acordo com os seus interesses e em conjunto com a educadora, as crianças tornam-se mais autónomas e auto regulam-se.

6. Opções metodológicas

As opções metodológicas deste estudo foram determinadas pelos objetivos estabelecidos. Um trabalho de investigação é um processo que permite analisar fenómenos com a finalidade de obter respostas às questões investigadas (Fortin, 1999).

Assim, o presente estudo tem como objeto “o jogo no espaço exterior e interior no jardim de infância”.

Definimos como Objetivo do estudo:

- Investigar o jogo nos espaços exterior e interior em Jardim de Infância.

Objetivos específicos:

- Identificar os diferentes tipos de jogos no espaço interior;
- Identificar os diferentes tipos de jogos no espaço exterior.

Este estudo insere-se numa metodologia qualitativa, uma vez que o objetivo não é medir os resultados apresentados por uma amostra, mas sim analisar o comportamento e investigar o que é vivido pelos participantes (Migueis, 2010). Segundo Strauss e Corbin (2008), numa metodologia qualitativa não se pretendem atingir resultados estatísticos, nem meios de quantificação. Na mesma

linha de pensamento surge Bogdan (1994, p.70) que afirma que “o objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos”. Por estes motivos, este estudo insere-se neste tipo de metodologia, uma vez que o nosso objetivo será de investigar os jogos que as crianças realizam no contexto educativo e em espaços específicos do contexto (interior e exterior).

Este trabalho é um estudo de caso, ou seja, um estudo no qual o investigador realça determinadas ações e episódios relevantes (Stake, 2007). Segundo Benbasat et al (1987) considera que um estudo de caso é um fenómeno que é observado no seu meio natural, no qual podem existir diversos meios para proceder à recolha de dados, tais como observações, entrevistas, questionários, registos vídeos, entre outros. Estes autores ainda referem que num estudo de caso podem ser analisadas uma ou mais entidades (organizações, grupos, pessoas).

Podemos considerar este estudo como um estudo de caso uma vez que observámos um fenómeno num meio natural, ou seja, observámos as crianças em período de atividades livres, durante o período letivo no jardim de infância.

6.1. Instrumentos de recolha e análise de dados

Para a recolha de dados foi usada a videogravação. Cada gravação foi realizada num período de atividade livre, durante 10 minutos. Nem sempre foi possível observar de acordo com a calendarização planeada e no horário estabelecido a priori. Isto aconteceu porque em alguns dias houve alteração na planificação com saídas das crianças ao exterior: visitas a instituições, peças de teatro, visitas do exterior, preparação de atuações... Por isso, tivemos de alargar o período, estendendo-o ao longo de um semestre (de setembro a dezembro). O registo vídeo foi um instrumento indispensável para realizar as observações. No decorrer da investigação houve a preocupação de incluir a câmara no dia-a-dia das crianças. Desta forma, criamos as condições para uma habituação de modo a que

a câmara não interferisse no comportamento das crianças. Ao longo das observações, assumimos o lugar de observador não participante, não interferindo na ação da criança. Para além destes aspetos, também houve a preocupação em realizar todas as filmagens num período em que fosse permitido às crianças o jogo livre, tanto no espaço exterior como interior.

Foram transcritos todos os diálogos e registados os comportamentos e expressões das crianças em notas de campo.

Para a análise dos dados foram definidas as categorias de jogo, com base em Rubin (2001).

Comportamento	Tipo de jogo	Descrição
Social	Jogo Solitário	A criança joga sozinha e com uma distância de um metro relativamente às outras crianças. Se o espaço onde esta se encontra for pequeno, não podemos considerar a distância de um metro, nesse caso, observamos o tipo de interação com as outras crianças da sala.
	Jogo social	A criança joga com os brinquedos que as outras crianças não estão a usar, sendo que também está concentrada na sua atividade, dando pouca ou nenhuma importância ao que está a acontecer ao seu redor.
	Jogo Paralelo	A criança joga de forma independente, por vezes, joga com objetos que se assemelham aos das crianças que estão ao seu redor. Neste tipo de jogo a criança está atenta ao que está a acontecer ao seu redor, joga ao lado de outras crianças, mas não com elas.
	Jogo de Grupo	A criança joga com as outras e há um objetivo comum para aquela atividade. Seja qual for a atividade, os objetos são centrados no grupo.
Cognitivo	Funcional	A criança realiza a atividade pelo prazer que ela cria, sendo principalmente atividades motoras simples e repetitivas.
	Construtivo	A principal diferença que tem do jogo cognitivo é o objetivo final. Neste caso as crianças jogam para criarem algo no final.
	Exploratório	A criança foca-se num objeto a fim de obter informações visuais acerca das suas propriedades físicas. O objeto tanto pode estar na sua mão como do outro lado da sala. A audição e exploração de ruídos também são consideradas atividades exploratórias.
	Dramático	Estão incluídos todos os jogos de faz-de-conta. Neste caso a criança pode assumir o papel de alguém, atribuir vida a um objeto inanimado, derramar água num copo e fingir que bebe...
	Regras	A criança aceita as regras pré-estabelecidas, controlando as suas ações consoante as próprias regras. Neste tipo de jogo deve existir um elemento competição.
Comportamentos de não-jogo	Desocupado	A criança não tem um foco. Normalmente está a olhar fixamente para um espaço ou está sem uma finalidade específica, com pouco interesse nas atividades.
	Observador	A criança apenas observa as atividades dos outros, mas não participa em nenhuma. Porém, pode fazer comentários, rir, mas não se envolve na atividade.
	Transição	A criança termina uma atividade e inicia outra.
	Conversa ativa	A criança estabelece um diálogo com o seu par, criando momentos de escuta e resposta.
	Agressão	Bater, chutar, ameaçar, agarrar...
	“Rough-and-Tumble”	Corridas não-organizadas, cocegas...
	“Hovering”	A criança está a assistir a uma atividade, quer juntar-se a ela, mas é cautelosa.
	Ansioso	A criança indicia alguma ansiedade, chorando, lamentando-se, roendo as unhas, baloiçando, torcendo o cabelo...
Descodificável	O observador é incapaz de ver o que a criança está a fazer; a criança ausenta-se por circunstâncias que fogem ao seu controle; o adulto entra na sala e interrompe a observação.	

Figura 1: Categorias de análise do jogo

6.2. Participantes do estudo

Os 4 participantes do estudo foram selecionados de forma aleatória (um em cada faixa etária). As crianças foram codificadas de C1 a C4 para manter as questões referentes à ética, confidencialidade e anonimato.

Tabela 2: Participantes do estudo segundo a idade e o sexo

Criança	Idade	Sexo
C1	3 anos	Feminino
C2	4 anos	Feminino
C3	5 anos	Feminino
C4	6 anos	Masculino

Ao longo das observações foram realizados quatro registos vídeo de cada criança, num total de 16 observações.

7. Apresentação e Análise dos resultados

Este capítulo destina-se a apresentar e analisar os resultados que foram recolhidos nesse estudo. Primeiramente serão expostos os dados referentes a cada criança. Nesta etapa poder-se-á visualizar na figura os tipos de jogos que foram observados e o espaço onde estes ocorreram. Por fim, far-se-á uma síntese final.

		1 ^a observação	2 ^a observação	3 ^a observação	4 ^a observação
Social	Jogo Solitário				
	Jogo social				
	Jogo Paralelo				X
	Jogo de Grupo	X	X	X	
cognitivo	Funcional				X (exterior)
	Construtivo				
	Exploratório	X (interior)			
	Dramático		X (interior)	X (interior)	
	Regras	X (exterior)			
Comportamentos de não-jogo	Desocupado				
	Observador				
	Transição	X			
	Conversa ativa				
	Agressão				
	“Rough-and-Tumble”				
	“Hovering”				
	Ansioso				
	Descodificável				X

Figura 2: Tipos de jogos desenvolvidos por C1

Como se pode observar na figura 2, C1 no que diz respeito aos comportamentos sociais, jogou maioritariamente em grupo. Relativamente aos tipos de jogos, o dramático foi o jogo que surgiu mais vezes nas situações observadas. Na observação 1 ocorreu um comportamento de transição uma vez que a criança passou do jogo de regras para o jogo exploratório. C1 nas situações observadas jogou duas vezes no espaço exterior e duas vezes no espaço interior.

		1ª observação	2ª observação	3ª observação	4ª observação
Social	Jogo Solitário				
	Jogo social				
	Jogo Paralelo				
	Jogo de Grupo	X	X	X	X
cognitivo	Funcional				
	Construtivo			X (interior)	
	Exploratório				
	Dramático	X (interior)	X (interior)		X (interior)
	Regras				
Comportamentos de não-jogo	Desocupado				
	Observador				
	Transição				
	Conversa ativa				
	Agressão				
	“Rough-and-Tumble”				
	“Hovering”				
	Ansioso				
	Descodificável				X

Figura 3: Tipos de jogos observados em C2

C2 no que diz respeito ao comportamento social jogou em grupo em todas as situações observadas. Relativamente ao tipo de jogo cognitivo, C2 de 4

observações realizadas, em 3 delas jogou o jogo dramático em que na maior parte das vezes atribuía vida a objetos inanimados. C2 também desenvolveu jogo construtivo neste caso, esta criança optou por fazer desenhos imaginários enquanto mexia numa mistura de água e farinha. Nestas quatro observações ocorreu o registo de comportamento de não-jogo, uma vez que houve a interrupção da observação por parte de um adulto. Já no que aos espaços diz respeito, C2 jogou sempre no espaço interior.

		1ª observação	2ª observação	3ª observação	4ª observação
Social	Jogo Solitário				
	Jogo social				
	Jogo Paralelo			X	
	Jogo de Grupo	X	X		X
cognitivo	Funcional				X (interior)
	Construtivo				
	Exploratório				
	Dramático	X (interior)	X (interior)	X (interior)	
	Regras				
Comportamentos de não-jogo	Desocupado				
	Observador				
	Transição				
	Conversa ativa				
	Agressão				
	“Rough-and-Tumble”				
	“Hovering”				
	Ansioso				
	Descodificável				X

Figura 4: Tipos de jogos observados em C3

No que ao comportamento social diz respeito, em 3 observações C3 jogou em grupo e foi apenas numa delas que ocorreu o jogo paralelo. Foi o jogo dramático que mais esteve presente nas situações observadas, isto é, num conjunto de 4 observações, em 3 delas esteve presente o jogo dramático, mais precisamente o faz-de-conta. Nestes jogos esta criança encarou o papel de personagens (filha, mãe, lojista...) e nas transcrições efetuadas podemos ler situações que retratam este tipo de jogo “Oh senta-te aqui ao colo da mamã”; “Ó filha dá um passeio rápido porque eu estou a fazer o jantar!”. Nestas 4 observações foi feito o registo de um comportamento de não-jogo mais precisamente pela interrupção de um adulto.

		1ª observação	2ª observação	3ª observação	4ª observação
Social	Jogo Solitário				
	Jogo social				
	Jogo Paralelo		X		
	Jogo de Grupo	X	X	X	X
cognitivo	Funcional		X (exterior)		
	Construtivo			X (interior)	X (interior)
	Exploratório				
	Dramático	X (interior)	X (interior)		X (interior)
	Regras				
Comportamentos de não-jogo	Desocupado				
	Observador				
	Transição		X		
	Conversa ativa				
	Agressão				
	“Rough-and-Tumble”				
	“Hovering”				
	Ansioso				
	Descodificável	X			

Figura 5: Tipos de jogos observados em C4

Como podemos observar na figura 5,0 em todas as situações observadas C4 jogou em grupo. Ocorreram duas situações em que existiu o jogo dramático, mais precisamente o faz de conta, no qual a criança usou o espaço da cozinha. Pudemos observar também, dois comportamentos de não-jogo, isto é, a interrupção de um adulto e um comportamento de transição em que a criança passou do jogo dramático para o jogo funcional. Para além deste tipo de jogos, também estiveram presentes os jogos construtivos. Observámos a construção de uma torre de legos, e numa segunda observação C4, na mesma altura jogou o jogo construtivo e o dramático. Este jogo ocorreu no tanque de água e esta criança tinha a função de encher os recipientes dos colegas, fazendo de conta que era combustível. Pode-se ler de seguida, algumas transcrições que relatam o sucedido: “ hej, está a acabar os litros olha!”; “ah pois é, põe água, põe água”; “Tem falta de água! Agora estou a encher o combustível”. Esta criança, nas situações observadas jogou 3 vezes no interior, e numa dada observação jogou no interior e no exterior.

	Espaço interior	Espaço exterior
Jogo de grupo	13	1
Jogo paralelo	1	2
Jogo de regra	0	1
Jogo dramático	11	0
Jogo funcional	1	2
Jogo construtivo	3	0
Jogo exploratório	0	1

Tabela 3: distribuição dos jogos de acordo com os espaços

Na tabela 3 comparámos a quantidade de vezes que se joga no espaço exterior e interior. As maiores diferenças que se verificaram foi no jogo de grupo e no jogo dramático. No período observado, estas crianças jogaram em grupo 13 vezes no

interior e apenas 1 vez no exterior. Podemos-nos questionar o porquê dessa diferença ser tão evidente. Esta é uma instituição no qual o espaço exterior não contém grande variedade de atividades e o que acontece é que as crianças quando estão no exterior praticam mais jogos paralelos, ou seja, a criança brinca de forma independente, joga perto das outras crianças, mas não com elas (Rubin, 2001). O jogo dramático foi 11 vezes observado no espaço interior e não houve nenhuma criança que tenha realizado este tipo de jogo no espaço exterior. Este é um espaço amplo onde não existem áreas como no interior, por exemplo a cozinha, o quarto... provavelmente, se o espaço exterior fosse mais apelativo e possibilitasse um maior número de affordances, as crianças estariam mais motivadas para o jogo no espaço exterior. O conceito affordance foi desenvolvido pelo psicólogo James J. Gibson, em 1966. Este autor refere que as affordances devem ser vistas pelo seu significado funcional (Gibson, 1986). Ou seja, o indivíduo observa o ambiente envolvente, por exemplo, os objetos, as pessoas e cria possibilidades de ação (Heft, 2003). As affordances estão relacionadas com o observador (Kyttä, 2003), por exemplo, um balde pode servir para encher com água e regar as plantas, para colocar na cabeça a fazer de chapéu, pode servir de obstáculo para ser contornado numa corrida de bicicletas, pode ser um recipiente para colocar uma flor no seu interior... isto é, uma affordance pode ser vista de várias maneiras e não apenas pelo modo mais comum. Para além disso, as affordances têm uma relação com o contexto no qual estão inseridas (Heft, 2003).

	C1	C2	C3	C4
Jogo de grupo	3	4	3	4
Jogo paralelo	1	0	1	1
Jogo de regra	1	0	0	0
Jogo dramático	2	3	3	3
Jogo funcional	1	0	1	1
Jogo construtivo	0	1	0	2
Jogo exploratório	1	0	0	0

Tabela 4: Tipos de jogos desenvolvidos pelos participantes

Na tabela 4 podemos observar a quantidade de vezes que as quatro crianças jogaram cada tipo de jogo. Neste caso não podemos identificar no grupo de participantes uma tendência para um tipo específico de jogo porque ocorre uma diversidade relevante quanto ao tipo de jogo. Por exemplo, no caso de C1 os tipos de jogos são bastante distribuídos, ou seja, nos períodos de observação esta criança apenas não praticou o jogo construtivo. C1 foi a única criança que jogou o jogo exploratório. Em C2, relativamente ao comportamento social, esta criança apenas jogou em grupo. No que diz respeito ao tipo de jogo cognitivo, esta criança jogou sempre em grupo, ou seja, houve um objeto comum para atividade e os objetivos foram centrados no grupo. É notório que C3 gosta de jogos dramáticos uma vez que em 4 observações, jogou 3 vezes o jogo dramático e apenas 1 vez o funcional. Por fim, na C4 podemos constatar que esta foi a criança que mais tipos de jogos realizou nas situações observadas. Apenas não foram observados os jogos de regras e exploratório. Esta é uma criança que joga preferencialmente em grupo. No que diz respeito ao comportamento social, nunca foi observado as crianças a jogarem o jogo solitário e o social.

Síntese final

Estas crianças, nos momentos de observação, utilizaram mais o espaço interior do que o exterior, mesmo quando lhes era dada oportunidade de irem para o exterior. Num total de dezasseis observações, as crianças usaram o espaço interior catorze vezes e o espaço exterior três vezes. Nesta diferença, podemos perceber que este espaço exterior não cativa a maioria das crianças. No espaço exterior as crianças devem sentir-se estimuladas, correndo, saltando e rebolando (Figueiredo, 2010), o que parece não acontecer neste grupo.

Relativamente ao comportamento social, a grande parte das crianças joga em grupo. Dentro do jogo cognitivo, num total de dezasseis observações, podemos verificar que em onze estiveram presentes os jogos dramáticos. Este é um grupo de crianças que revelam ter cumplicidade e amizade entre eles. Nos jogos dramáticos é notória essa união entre o grupo. Para além disso, estas crianças são autónomas e desenvolvidas, querendo desempenhar vários papéis (mãe, pai, bebé, irmã, avó...). Neste tipo de jogo, adaptam-se à sua realidade e dramatizam situações vividas (Homem, 2009). As crianças criaram situações imaginárias, assumiram diferentes papéis e usaram inúmeros adereços. É por isso que este tipo de jogo tem inúmeras potencialidades para o seu desenvolvimento (Brodova & Leong, 2009).

Parte IV: Considerações finais

A realização de qualquer investigação leva o investigador a adquirir novos conhecimentos e a proporcionar mais informação para o contexto que está a ser investigado. No presente trabalho, propusemo-nos a investigar sobre o jogo no espaço exterior e interior em Jardim de Infância.

No decorrer das Práticas Pedagógicas Supervisionadas e das observações foi de notar que a educadora disponibilizou bastante tempo para as crianças jogarem, tanto no espaço interior como no exterior. Apesar do espaço exterior estar sempre acessível às crianças, os seus interesses não se mostravam evidentes na frequência deste espaço. Podemos assim concluir que o espaço exterior deveria ser melhorado para assim, despertar os interesses das crianças. É importante que os espaços estimulem experiências diversas com vários materiais e objetos desafiadores.

Um dos aspetos que considerámos fundamental para o sucesso da investigação foi o facto de termos tido possibilidade de realizar um treino de observação no 1º semestre. Este treino foi essencial para tomarmos conhecimento dos passos a tomar para realizar uma observação, para superarmos dificuldades, para aprendermos... Foi com este treino que aprendi inúmeros aspetos que foram cruciais para o sucesso desta investigação. Por exemplo, aquando do 1º semestre, só incluímos a câmara quando iniciámos as observações. O que aconteceu foi que as crianças observadas estranharam este elemento na sala de aula, tomando assim vários comportamentos que não revelavam ser naturais. Já no 2º semestre, a câmara foi incluída várias semanas antes da observação para assim as crianças não estranharem este elemento.

As opções metodológicas foram determinadas pelos objetivos estabelecidos, relacionados com a natureza do objeto de estudo. Optou-se por um estudo de natureza qualitativa pretendendo identificar os jogos no espaço exterior e interior em Jardim de Infância.

Os participantes foram quatro crianças de um jardim de infância público de Aveiro e as observações foram realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2015.

Definimos como objetivos específicos do trabalho identificar os diferentes tipos de jogos no espaço interior e identificar os diferentes tipos de jogos no espaço exterior. Relativamente ao primeiro objetivo, os jogos identificados no espaço interior foram os jogos dramáticos, os jogos construtivos e o jogo funcional. Já no espaço exterior, os jogos identificados foram o jogo de regra, o jogo exploratório e os jogos funcionais. Nos jogos dramáticos estão incluídos os jogos de faz de conta que foram realizados principalmente na área da casinha e do quarto, no qual as criança assumiam o papel de alguém. Nos jogos construtivos as crianças jogavam para atingir um objetivo final, por exemplo, jogar com legos com o objetivo de construir uma torre. Já no espaço exterior o jogo paralelo e funcional foi o mais observado. No jogo paralelo a criança joga de forma independente e está atenta ao que está a acontecer ao seu redor, joga ao lado de outras crianças, mas não com elas. Já no jogo funcional a criança realiza a atividade pelo prazer que ela cria, sendo principalmente atividades motoras simples e repetitivas (Rubin, 2001).

Em relação às principais limitações do estudo, pode-se referir o facto dos adultos terem interrompido algumas observações e, por isso, não ter sido possível observar no tempo inicialmente planeado (10 minutos).

Este estudo foi muito enriquecedor para a nossa formação como futuros educadores pois permitiu-nos investigar mais sobre o jogo e conseqüentemente dar ainda mais importância a esta temática, bem como, desenvolver competências de observação que nos permitirá um olhar mais atento sobre as crianças e sobre os contextos durante a nossa prática educativa.

Bibliografia

- Aires, A.L. (2010). (Re) Descobrir os recreios – novos olhares sobre as crianças. Cadernos de Educação de Infância. Nº90, 41.
- Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação. Coleção Infância. Porto: Porto Editora (11-69).
- Banet, B., Hohmann, M. & Weikart, D. (1995). A criança em acção. 4ª. Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Barriga, G.S. (2010). Brincar é voar na imaginação!. Cadernos de Educação de Infância. Nº90, 42.
- Bassedas, Eulália. (1999). Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Benbasat, I., Goldstein, D.K. and Mead, M. (1987). The Case Research Strategy in Studies of Information Systems, MIS Quarterly, 369-386
- Bogdan, R.C., Biklen, S.K. (1994). Investigação qualitativa em - Educação uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Brodova, E., Leong, D. (2009). Jogar para aprender na escola. Redescobrir Vigotsky. Nº77, 11-12.
- Caillois, R. (1990). Os jogos e os Homens. Lisboa: Cotovia.
- Chateau, J. (1975). A criança e o jogo. Coimbra: Atlântida Editora.
- Duarte, G., Cortez-Castro, D. (2015). Childrens's Play: Research, Reflections & Possibilities. Ronkonkoma: Linus Learning.
- Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação e Classes. 4ª edição. Porto: Porto Editora.

- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. Cadernos de Educação de Infância. Nº90, 12-13.
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. Cadernos de Educação de Infância. Nº90, 35-37.
- Fortin, M. F. (1999). O processo de investigação: da concepção à realização. Loures: Lusociência.
- Gama, M. (1991). O movimento 57 na cultura portuguesa. 1ª edição. Maia: Biblioteca Breve.
- Garvey, C. (1979). Brincar. Lisboa: Moraes Editores.
- Gaspar, M.F.R.F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. Cadernos de Educação de Infância. Nº 90, 8-10.
- Gibson, J. (1986). The ecological approach to visual perception. New York: Taylor & Francis.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. Cadernos de Educação de Infância. Nº90, 45-46.
- Hakkarainen, P. (2009). O valor do jogo será realmente compreendido?. Redescobrir Vigotsky. Nº77, 20-21.
- Heft, H. (2003). Affordances, dynamic experience, and the challenge of reification. Ecological Psychology, 15(2), 149-180.
- Hohmann, M. Weikart, D. (2011). Educar a criança. 6ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C. (2009) A ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância. Cadernos de Educação de Infância. Nº 88, 21-24.
- Huizinga, J. (1951). Homo Ludens – Essai sur la function sociale du jeu, Paris: Gallimard.

- Kishimoto, T.M. (1994). O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, T.M. (1999). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, T.M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. Cadernos de Educação de Infância. Nº90, 4-7.
- Libório, O., Portugal, G. (2001). Perspectivas de Educadores e Crianças sobre o Jogo (brincadeira) no contexto educacional do Jardim de Infância. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lino, D. (1996). O Projeto de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora (93-133).
- Lourenço, A.C.C. (2014). O jogo e a educação intercultural no jardim de infância. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, A.R. (2010). Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir?. Cadernos de Educação de Infância. Nº 90, 24-30.
- Matos, T., Silva, A. B.B., Neves, D., Martins, I., Tavares, L., Matos, M., & Banza, R. (2010). O direito à educação desde o nascimento. Cadernos de Educação de Infância. Nº91, 42-45.
- Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer – A Coragem de Começar*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Mendonça, M. (1997). A Educação de infância: Traço de uma união entre a teoria e a prática. Lisboa: Edições ASA.
- Mesquita-Pires, C. (2007). Educador de Infância: teorias e a práticas. Porto: Profedições.
- Migueis, M.R. (2010). A formação como actividade de aprendizagem docente. Universidade de Aveiro: Aveiro.

- Ministério Da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Neto, C. (1997). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: FMH Edições.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa . In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora (137-156).
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: relato de uma investigação, *Infância e Educação, Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, Dezembro.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogia-Em-Participação: a perspectiva da Associação Criança*. *Revista Pátio*, Julho/Outubro, nº 17.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Reboul, O. (2000). *A filosofia da educação*. Lisboa: edições 70.
- Rubin, K. (2001). *The Play Observation Scale (POS)*. Maryland: University of Maryland.
- Santos, S. (1999). *Brinquedo e Infância*. Brasil: Editora Vozes
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa. 2ª Edição*. Porto Alegre: Artmed.

Vigotski, L. (1998). A formação social da mente. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zabalza, M. (1992). Didáctica da Educação Infantil. 1ª Edição. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1998). Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.

Webgrafia

Issu. (2014). Modelo Pedagógico do MEM na Educação Pré-Escolar. Retrieved June, 2015, from http://issuu.com/centroderecursosmem/docs/2014_modelopedagogicomem_preescolarm?e=4548440/8027401#search

ANEXOS

Anexo 1: Nível de bem estar emocional e implicação

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes* :													
1. A M					X						X		
2. C L					X						X		
3. C F					X						X		
4. C S				X						X			
5. D B				X						X			
6. F F				X						X			
7. G A					X						X		
8. G B					X						X		
9. I M				X							X		
10. I P				X						X			
11. Í G					X					X			
12. J V					X						X		
13. K J				X							X		
14. L T					X						X		
15. L O					X						X		
16. M A					X						X		
17. M A					X						X		
18. M T						X						X	Período curto de observação, não sendo possível a recolha de dados.
19. R B				X						X			
20. S G				X							X		
21. S V					X						X		
22. S M				X						X			
23. T W					X						X		

- **Vermelho**: assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)

- **Laranja**: assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas

- **Verde**: assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no 1º ciclo (níveis altos)

Anexo 2: Transcrição observação 1 – C1

(A observação inicia com a C1 a correr e a rir no espaço exterior. Depois de alguma corrida senta-se num tronco de madeira a descansar. Depois levanta-se para tentar apanhar a amiga, continuando, por isso a correr e a rir. Decidem jogar outro jogo. A C1 senta-se no chão e a amiga começa a cantar e a rodar à sua volta).

Cantam as duas: O João palmada andava a passear, até que encontrou um amigo para apanhar.

(a amiga toca na C1, esta levanta-se e corre para apanhá-la. Enquanto corre a C1 ri-se às gargalhadas. Voltam a sentar-se no chão e aparece uma amiga que diz que pode ser o João Palmada. A c1 senta-se no chão e recomeça a cantar e a bater palmas ao mesmo tempo).

C1: O João palmada andava a passear, até que encontrou um amigo para apanhar.

(a amiga que andava em roda toca na C1 e ela volta a levantar-se e a correr para a apanhar. A amiga senta-se mas a C1 não quer ser o João Palmada, por isso, troca com outra amiga e senta-se no chão).

C1: O João palmada andava a passear, até que encontrou um amigo para apanhar.

(a amiga que andava em roda, volta a tocar na C1 e ela volta a levantar-se e a correr para a apanhar. Continua às gargalhadas. A outra amiga que está sentada começa a dizer para se sentar no lugar. A C1 senta-se. Aparece mais uma amiga para a brincadeira, a C1 começa logo a cantar).

C1: O João palmada andava a passear, até que encontrou um amigo para apanhar.

(a amiga toca numa outra e a C1 continua no lugar a torcer, gritando pelas amigas e batendo palmas).

C1: Vai, vai, vai...

C1: O João palmada andava a passear, até que encontrou um amigo para apanhar.

(a amiga toca numa outra e a C1 continua no lugar a torcer, gritando pelas amigas e batendo palmas).

C1: Vai, vai, vai...

C1: A Mariana palmada andava a passear, até que encontrou um amigo para apanhar.

(a amiga toca numa outra e a C1 continua no lugar a torcer, gritando pelas amigas e batendo palmas).

C1: Vai, vai, vai...

A amiga consegue apanhar, mas o jogo continua. Esta começa a chorar a dizer que não é justo, porque ela tem que ir para o meio. A C1 observa e nada diz. Quando a amiga começa a apontar para a que perdeu, a C1 imita-a

C1: choco, choco, choco, choco.

(Há duas amigas que se levantam e começam a correr, a C1 levanta-se e começa aos pulos a gritar pelo nome da amiga. O grupo dispersa. Mesmo com o jogo supostamente terminado, C1 continua a bater palmas e a gritar pelo nome da amiga. C1 começa a andar pelo espaço exterior até que se aproxima de um arbusto. Começa a remexer e a escavar a areia molhada. Pega em folhas do arbusto e na areia molhada e ao encosta-los no muro, este fica molhado)

C1: UAU!

(a amiga, chama-a para ver uma joaninha na areia)

Amiga: Olha uma joaninha!

C1: Aonde uma joaninha? (Remexe na areia para apanha a joaninha)

Amiga: está cheia de areia...

C1: Uma joaninha

(mostra-a na mão. Volta a pô-la no chão e começa a tapá-la com areia)

C1: Vamos tapá-la. Agora vamos correr!

(volta a correr para tentar apanhar a amiga. Param no sítio onde deixaram a joaninha e procuram-na)

C1: Está aonde ela?

Amiga: Ah, está aqui!

(pega numa folha para pôr a joaninha.

C1: A joaninha tem que estar na folha!

(andam pelo espaço exterior com a folha e a joaninha na mão, até que encontram o sitio ideal para deixar a joaninha. Com muito cuidado, poem-na no chão).

Anexo 3: Transcrição observação 2 – C1

A criança 1 encontra-se na área da cozinha. A mesa está cheia de pratos com alimentos. Esta finge que come uma sandes, com um garfo e uma faca. Faz que enche a boca e finge que mastiga.

C1: Hum... a minha boca está cheia. Também queres comer? Tu estás cheia de fome. (sorri e continua a comer). Foi de brincadeira, isto é de brincadeira. Já comi tudo. Só vou comer a sopa. Vou comer a sopa, vou comer a sopa. (coloca a colher na boca e mastiga. Desloca-se até ao supermercado, com a colher na mão, e fala para uma amiga) Mãe, ó mãe...

Outra criança: Gostas de ovo?

C1: acena com a cabeça. Estou a comer a sopa. (aos pulos)

Outra criança: Não é para comer a sopa agora.

(a C1 continua a tirar e a pôr a colher na boca. Passado uns minutos, volta a ir para a cozinha, senta-se à mesa e continua a “comer a sopa”).

C1: rápido... yami, yami, yami... vou acabar toda a sopa.

Outra criança: Não, não comas sopa!

C1: Mas eu quero a sopa! (continua a comer)

(Uma outra amiga entra na cozinha)

C1: Não podes entrar!

(a amiga continua na cozinha, a C1 olha, mas não se importa e continua a comer a sopa)

C1: Já comi tudo! (pula e pega em outros alimentos que a amiga trouxe do supermercado)

Amiga: Não! Isso é comida! (tenta-lhe tirar o alimento da mão mas não consegue).

A C1 continua a fazer que come os alimentos.

Amiga: Vai para o teu quarto. Filha vai para o teu quarto!

(A C1 pega num saco e começa a querer colocar alimentos lá dentro)

Amiga: aii, filha!! (tira-os)

C1: Eu preciso de pôr uma coisa no meu quarto!

Amiga: Não!

C1: Eu preciso deste mel! Preciso deste mel! Eu preciso de mais coisas! Vou precisar do mel! Vou precisar deste mel!

(pega numa embalagem de queijos triangulares. Dirige-se ao fogão e finge que está a cozinhar, com alimentos de plástico e uma colher. Aproxima-se uma outra amiga)

C1: Não, não, não, sai daí.

(continua a cozinhar e a falar sozinha)

C1: Vou pôr isto aqui, e fazer assim (sussurro). Agora comes.

(dá um alimento à amiga que se encontra ao seu lado). Pega numa taça de plástico)

C1: Vou precisar de cogumelos porque isto caiu no chão.

(Finge que tira alimentos da taça de plástico para a embalagem de queijo. Ri-se e salta de contente. Continua nas suas tarefas culinárias)

C1: Já está! Vou esvaziar esta. Está um pouco seco o comer!

(continua a cozinhar)

Anexo 4: Transcrição observação 3 – C1

A criança 1 (C1) está na área da cozinha. Está com um tacho na mão e um bule nas mãos. Finge que deita água no tacho e coloca-o ao lume. Apesar de estar acompanhada com outras crianças, esta mantém-se em silêncio a preparar as suas refeições. Está com umas bonecas pequenas na mão, quando uma outra criança a tira e a C1 fica chateada porque a boneca era dela. Volta a pegar na boneca e coloca-a, deitada no recipiente onde normalmente se guardam os talheres. Vai até ao supermercado.

Amiga: O que vai querer? Um cafezinho, ou um leiteinho ou um garoto?

C1: Um garoto.

Amiga: e mais o quê? Isto? Toma

C1: Eh, eu não pedi isso!

Amiga: E também queria um cafezinho?

(Acena que sim com a cabeça)

Amiga: Café do pequeno, do médio ou do grande?

C1: Grande

Amiga: Aquecido?

C1: Sim

(Fica a aguardar em silêncio que que preparem um pedido. Passado uns minutos vai novamente para a cozinha. E dirige-se a uma amiga).

C1: Olha, está-me a cheirar a pudim...

(vai novamente para o supermercado onde lhe é servido um café. No supermercado pedem-lhe garfos e a C1 percorre a cozinha para os encontrar).

Anexo 5: Transcrição observação 4 – C1

A observação começa com a criança 3 no espaço exterior em cima de uma bicicleta. Distrai-se a olhar para os amigos e cai. Começa a rir-se, levanta a bicicleta e põe-se em cima dela. Observa o que acontece ao seu redor. Coloca os pés nos pedais, começa a tentar pedalar mas depressa se desequilibra. O seu esforço para tentar andar é notório.

C1: Ai... Não consigo...

(Observa tudo à sua volta, sempre no mesmo lugar. Volta a tentar pedalar, como vê que não consegue começa a deslocar a bicicleta arrastando os pés no chão)

C1: ai , ai... não consigo... não consigo... uauu

(desiste de pedalar e começa a andar pelo espaço, arrastando os pés na bicicleta. Passado uns minutos sai da bicicleta e ausenta-se para ir à casa de banho)

Anexo 6: Transcrição observação 1 – C2

(A C2 encontra-se com um grupo de meninas junto ao fantocheiro).

C2: Posso usar o teu pónei?

Amiga: podes

(A C2 tira o pónei da mão de outra amiga. Ela começa a dizer que queria e que a C2 só queria o pónei para a amiga não ter).

C2: Não não! Tu não sabes o que é que eu acho.

Amiga: Já tens um pónei, e agora ela fica com o meu.

C2: Pois, porque eu não tinha nada. E também não é justo, tu teres duas coisas e eu não ter nada.

(C2 observa as amigas a preparar fantocheiro para fazer o teatro. C2 pega na personagem de uma castanha)

C2: Sou esta (ri-se)

(começa a tentar pôr a castanha na cabeça do pónei)

C2: a pónei é castanha azul. (ri-se. Quando consegue pôr a castanha na cabeça do pónei diz)

C2: Olha para ela! Ela é um mostro!

(procuram um livro no cantinho da leitura e enquanto uma amiga “Lê” a história a C2 está atrás do fantocheiro com as personagens. Enquanto a amiga faz de narrador, a C2 faz o som das personagens. C2 sai da zona do fantocheiro, pega no pónei e começa a fazer movimentos a fingir que ele voa).

C2: eu quero voar, eu quero voar

(volta para junto do fantocheiro e coloca o pónei a fazer uma personagem)

C2: E apareceu uma pónei que queria casar com uma castanha (risos)

(pega num recipiente pequeno e finge que o pónei está a beber)

Amiga: Vou-te comer, vou-te comer, vou-te comer

C2: Não, tu não me comes porque eu sou muito grande

(bate com o pónei na castanha)

C2: ah, um mostro (voz grossa). Não é um mostro (voz fina)

(estão as duas a manipular os fantoches, e riem-se muito. De seguida vão buscar alimentos ao supermercado e colocam-nos no fantocheiro. A C2 vê um olho de um fantoche no chão e coloca-o em cima de uma sandes de plástico).

C2: Encontrei um olho. Uma sandes com um olho?! (risos)

(pega na sandes e diz)

C2: Isto é uma menina... Isto é uma menina, isto é uma menina, olha um olho... isto é um mostro, os dentes, uma boca.

(Enquanto fala vai apontando para a sandes e ri-se ao mesmo tempo. Coloca a sandes em frente à sua cara e fala com a amiga).

C2: Olá...olá

(Pega num fantoche e coloca-se no fantocheiro)

C2: Acham que eu vou pintar-me de... vou mergulhar num cócó? (Risos)

Amiga: Mergulha na tinta!

C2: Sim, tinta castanha!

(Mergulha o fantoche da castanha numa Wafle, fingie que é uma taça)

C2: Ela mergulhou... Pchii. Eu fico com a castanha. E apareceu a castanha castanha. Olá... tu dizes... Olá sou a castanha castanhinha

Amiga: Hei, eu não sou a castanha castanha. Sou a caramela. Sai do fantocheiro, pega no pónei. Vai para a cozinha e coloca o pónei dentro do tacho.

C2: Não vais comer? Olhem e conseguem apanhar o meu jantar?! Conseguem apanhar o vosso jantar? Sou eu!

(Tira o pónei do tacho. Combinam que vão fazer um teatro).

C2: tu és aquela, aquela pequena. A pequena esta! Espera um bocadinho que eu vou fazer chichi. Mas é a sério, não é a brincar...

Anexo 7: Transcrição observação 2 – C2

(A criança 2 (c2) está na zona do hospital a ver um livro, sentada no sofá. Está concentrada e alheada à música com o som alto e agitação à sua volta. Permanece um minuto e 20 a ver e a folhear o livro. Levanta-se a arruma-o no lugar. Dança ao som da música. Vai chamar uma amiga e continua a dançar em cima do sofá. Vão as duas para a mesa de trabalho e tiram uns bonecos que estavam no armário. Em cima da mesa está uma abóbora)

C2: olha eu era o bruxo e a bruxa está bem?

(pega nos bonecos e começa a dramatizar)

C2: Olá. Tu ias ao castelo. Quem é? Quem é?! (voz masculina)

(Aproxima o seu boneco do da amiga)

C2: Tu estavas aqui à porta. Quem é? Diz: Sou eu o senhor Mago.

Amiga: Sou eu o senhor Mago.

C2: Senhor Mago, entre no meu palácio. (aponta para a abóbora). E tu dizias: UAU que giro! Mas que cheirinho é este?

Amiga: UAU, que giro, mas que cheiro é este?

C2: é a abóbora (sorri)

(Junta-se mais uma amiga ao grupo, pega num boneco e diz)

Amiga: eu sou o feiticeiro!

C2: Não! Isto não é um feiticeiro, é uma bruxa tótó!

(pega nos dois bonecos e começa a mexer-se com eles na mão a fingir que dançam)

C2: lá lá lá... olha... lá lá lá lá lá lá lá...

Amiga: Este é o Papageno e esta é a Papagena

C2: Não, este é o feiticeiro e esta é a bruxa. A feiticeira de OZ e o feiticeiro de OZ.

(Continua a mexer nos bonecos e a observar o que se passa à sua volta).

C2: Eu vou casar com este. Huam huam huam (os bonecos beijam-se)

Amiga: Eu era a guarda!

C2: Huam huam. Guarda ou guardas? Tu eras um menino, por isso tinhas que ser um guarda! Guarda, vai fazer a comida! Já sabes que é ervilhas, ovo, pão e batata podre.

(riem-se as duas)

C2: e quando nós namoramos...

(surge uma voz vinda do outro lado da sala a chamá-la. Olha mas continua a brincar com os bonecos).

C2: agora vai para a cama. (imita o som do ressonar). Tu dormias ao pé de nós. Cocorococó!

(levanta os bonecos da mesa)

C2: a bruxa é essa! Vocês estavam na cama. Panquecas estreladas! Panquecas estreladas! Sim vou buscar uma panqueca. Mas é panquecas estreladas de abóbora e morango. Toma, toma e toma.

(tem um boneco na mão, coloca-o junto da abóbora e finge que começa a distribuir panquecas pelos restantes. Abre e fecha a boca a comer)

C2: quem quer comer abóbora põe o dedo no ar!

Amiga: eu quero!

C2: eu quero!

Amiga: nós os dois queremos

(C2 finge lambe a abóbora. E faz a expressão de quem gostou)

C2: já comi-a toda, por isso tu não podes comer nada.

(movimentos com a boca a fazer que mastiga)

Anexo 8: Transcrição observação 3 – C2

A criança 2 está na área sensorial, sentada numa cadeira, com as mãos numa mistura de farinha, água e tinta cor de rosa. Vai mexendo na farinha, entre uns sorrisos. Pega na mistura e começa a deixá-la cair aos poucos no recipiente.

C2: A cara, um olho, outro olho, o cabelo, o nariz, uma boca. Agora vou lavar as mãos. Lavar, lavar, lavar... Ui, aqui está cocó. (risos)

(explora a mistura de farinha e água, por alguns momentos).

C2: Uma cara, um olho, um olho, uma boca, as pernas e os sapatos.

(quando acaba, olha para as suas mãos, olha para a criança que está à sua frente e, com as mãos esticadas e o olhos bem abertos diz)

C2: Sou o monstro cor de rosa! (risos) Agora vou lavar as mãos, lavar, lavar, lavar, lavar, lavar, lavar, lavar... Hei, estás a sujar as mãos todas (risos). Água, aguinha, aguinha, aguinha, água, aguinha, aguinha, aguinha (cantar). Primeiro temos que mexer para ficar mais massa. Oh oh, está sujo.

(olha para a mesa onde deixaram cair alguma da mistura e puxa mais um pouco o recipiente para si)

C2: Não é só para ti.

(coloca-se em pé para poder mexer melhor)

C2: Uma cara, um olho, outro olho, outro olho, um nariz, uma boca, um cabelo, outro cabelo, um vestido, um vestido, um vestido, as pernas, um sapatito, outro sapatito (risos)

(A amiga diz que também vai fazer uma cara. Quando a amiga acaba, a C2, para a mão na mistura)

C2: Eu vou apagar o teu, eu vou apagar o teu para eu fazer o meu, porque assim já não tem muito espaço. Uma cara, um olho, outro olho, o nariz, uma boca, um cabelo, um cabelo. Vestido, vestido, vestido. Agora um braço, um olho... ai quer dizer, um braço, os dedos, agora um gatinho e um cão. (sorri)

(Enquanto desenha, coloca o dedo na mistura como se tivesse a pintar numa tela)

C2: Vamos esfregar muito para desaparecer a massa.

(volta a sentar-se na cadeira)

C2: está quase a desaparecer a massa. Ajuda-me a mexer! Mexe, mexe, mexe...

Tira a mão daí. Oh, queria mais cocó. (risos) Hei, estou a fazer uma riscalhada.

(quando começa a movimentar os dedos rápido, apercebe-se que consegue ver a mesa por breves segundos)

C2: Olha, estás a ver ali a mesa? Olha... Olha é a mesa. Queres ver olha? Tem a cor da mesa. Uh, tem raízes, olha...olha bem, ali, raízes. Uii. Vou lavar as mãos.

(simula o movimento de lavar as mãos)

C2: Lavar, lavar, lavar... sabonete, água, água, água, sabonete.

Amiga: Aqui tem brilhantes!

C2: Aonde? Não é brilhantes, se calhar até é tinta... Não é massa cor de cosa. Esfrega, esfregam esfrega ara ficar mais massa. Anda, com muita força.

(passa tinta pela mão da amiga)

C2: Uma mãozinha muito suja, outra mãozinha muito suja.

(cheira a massa)

C2: cheira a ervilha não cheira? (risos)

(seguem-se alguns minutos em que a C2 continua a mexer na massa e a cantar. Verifica que se passar os seus dedos nas mãos sujas da amiga, fica a marca)

C2: vou fazer um risco para parecerem pulseiras. Mais massa... (risos).

(volta a desenhar na mistura)

C2: Uma cara, um cabelo, outro cabelo, mais cabelos, mais cabelos, mais cabelos, mais cabelos, mais cabelos, uma cara, o olho, outro olho, um nariz, uma boca, um vestido, s braços, os pés e um gato.

Anexo 9: Transcrição observação 4 – C2

(A C2 está deitada no sofá na casa de pano, intitulada, espaço “Zen”. Está rodeada de barbies e animais pequenos).

C2: Então eles são irmãos, são os dois bebés. Quer dizer, são irmãos, menos o cão que não é irmão de ninguém. (risos)

Amiga: é o irmão de nós as duas

C2: Não é...

Amiga: Então começa o jogo. Então começa o filme. Queres um jogo ou um filme?

C2: Um filme.

(Dirige-se para um telefone que se encontra dentro da casa. Carrega nas teclas)

C2: Vou escrever filme. Fil-me. Vai começar! Ta-ta-ran-ta-tan (cantar). Vamos começar! AhHH...sim?!

(pega numa barbie e mexe na sua cabeça, de forma a parecer que é a barbie que fala)

C2: O filme já está a começar, vais ver! Ah, o jantar não é de noite... o jantar não é de dia é de noite!!

Amiga: Ah, mas eu tenho fome..

C2: Olha vou buscar alguma frutinha lavada. Queres maçã ou pera?

Amiga: Perinha

(A C2 coloca a sua barbie no chão, fazendo de conta que vai buscar uma pera).

C2: Toma. Eu como outra.

(pega numa sandes de plástico, coloca-a em baixo do braço da barbie e começa a cantar)

C2: Padeiras somos as padeiras. (risos). Nós eramos a padeiras e vendíamos pão está bem? Nós eramos a padeiras, está bem? E depois... não! Os cãesinhos

eram as padeiras e nós íamos comprar as sandes! Eu escolhi esta e tu escolhes-te esta.

(Está sentada no chão e estão duas sandes em cima do sofá. Vai buscar os animais)

C2: Havia o gatinho e o cãozinho. O gatinho era desta sandes e o cãozinho era daqui, está bem?

(pega na barbie e faz uma voz mais fina, mexendo a barbie)

C2: Bom dia senhores cãesinhos e gatinhos, eu quero uma sandes, esta preta. 5 euros, obrigada

(aproxima a mão da barbie ao cão)

Amiga: Eu quero uma sandes, esta clarinha

C2: Então esta era 9 euros.

Amiga: Obrigada

C2: Adeus

(encosta a sandes à barbie e começa a abrir a boca, a mastigar)

C2: Hum... Hum...

Amiga: Isto ainda não é para comer mama!

C2: ai pois não é para o almoço! Eu não comi, só comi o fiambre... agora tenho o outro fiambre. Vamos ver toda a comida. Põe aqui toda a comida.

(começa a colocar os alimentos em cima do sofá)

C2: Olha põe agora deste lado. Ovo estrelado. Aqui totó! Não há mais...

(pega na barbie)

C2: Eu quero... hum...

Amiga: Toda a comida!

C2: Não! Ahh... está bem. Primeiro íamos comprar a sandes, depois amanhã eu ia comprar o frango e tu ias comprar a tarte , depois no ultimo dia, no fim de semana eu ia comprar o ovo estrelado e tu ias comprar o chocolate.

(A criança ausenta-se da sala para ir fazer uma atividade).

Anexo 10: Transcrição observação 1 – C3

A C3 está acompanhada pela C4 na área da casinha. Estão zangadas e gritam. Têm um cesto de cozinha com laranjas e cada uma delas puxa o cesto para o seu lado, tentando ficar com ele. Gritam os dois:

C3: Eu é que tinha isso primeiro!

C4: Agora sou eu. (Gritos) Eu é que tinha!

C3: Mentira.

C4: Não, Não. Eu é que tinha. Eu é que tinha, não vou largar.

(A C3 tenta a todo o custo tirar as mãos da C4 do cesto. A C3 olha para o lado e ri-se)

C3: Eu tinha isto primeiro

C4: Não não. Eu é que tinha

C3: (mais calma) Não não. Vamos ver quem ganha ok? Põe aqui em cima da mesa (o cesto).

(Aproxima-se uma amiga a tentar manter a calma e fala para a criança 4)

Amiga: Põe aqui está bem?

C3: vamos fazer pim pam pum está bem? Pim pam pum, cada bola mata um, para a galinha e para o peru, quem está livre és mesmo tu. Varinha, Varão ... (baralhada) ai não. An dó li tá, cara de amêndoa, um segredo colorado, quem está livre, livre está. Varinha, Varão, vai-te embora pela porta fora (faz batota e para em si). Eu fiz batota mas eu quero o cesto com os limões está bem?

C4: oh mas assim... (triste)

C3: Mas assim o quê? (ríspida)

C4: Mas assim não tenho laranjas. (Cruza os braços chateado)

C3: Então já sei, fica para nós os dois está bem?

C4: Só se fores uma benfiquista. (Compõe a toalha da cozinha)

C3: Não, não sou. Sou do Porto (a rir-se, balançando o cesto na mão).

C4: Mas esta casa é só para os benfiquistas.

C3: Ok. Posso levar isto (cesto) comigo?

C4: o quê? (A C3 aponta para o cesto). Oh está bem.

C3: e eu fico com os biscoitos. (pega também numa caixa de madeira).

C4: (triste de braços cruzados). É e assim eu já nem tenho... e assim fico sem nada para comer.

C3: Não ficas nada.

Amiga: Não ficas nada. (mostra-lhe duas laranjas)

C3: Não ficas nada, anda cá. (chama a amiga para fora da cozinha, vão juntas ao supermercado e preparam uma caixa com alimentos).

C3: Isto tudo para ele. ... Vamos ... (deslocam-se para a cozinha)

C3 para a amiga: é porque é que foste buscar isso? (grita)

C3 para a C4: Toma isto tudo é para ti.

C3 para a amiga: (pega no cesto e numa caixa) Vamos avó, vamos para outra casa? Vamos para minha casa?

C4: Ao menos podiam pintar este boné de vermelho, não gosto de verde! Não sou do Sporting, sou do Benfica! (coloca o cesto na cabeça a fazer de conta que é um boné)

C3 para a amiga: ah... vamos ... (deslocam-se para o quarto, voltam à cozinha para ir buscar mais coisas)

C4: mas assim fico sem nada! (triste)

C3 para a C4: Sabes onde está uma coisa que era redonda? Onde é que está?

C4: Uma laranja?

C3: não, é uma ...

C4: Uma tampa?

C3: não, é uma coisa...

C4: calma

C3: branca. Branca por dentro.

(Abrem os armários da cozinha)

C4: Encontras-te o meu prato do meu pequeno almoço preferido. E mais coisas que são as minhas preferidas.

(A C4 retira objetos do armário e a C3 continua a procurar e a pegar num prato).

C4: hei, esse também é o meu prato preferido mas eu tenho um a mais.

(C3 desloca-se para o quarto onde ainda se encontra a amiga a preparar um carrinho de bebé).

C3: Espera aí avó! Avó espera avó. Ajuda-me a apanhar isto, ajuda-me a apanhar isto! (um tecido mosquiteiro) não gosto de ver nada no chão, tem que estar tudo limpinho porque esta é a minha casa!

Amiga 2: Não esta casa é minha.

C3: já sei. É dela, minha e tua. Está bem? (continua a arrumar o quarto)

Amiga 2: Não, sabes porquê? Esta casa é minha sabes porquê? Porque eu cheguei aqui primeiro a este quarto.

C3: Olha então esquece! Se não queres fazer as coisas a bem, eu fico com o quarto. Não vou expulsa! (gesticula e senta-se na cama e ri-se. Prepara a cama, coloca almofada, vai buscar um boneco, deita-a na cama e tapa-a com uma manta)

C3 para a amiga: Tira os sapatos. (ajuda-a a tirá-los e arruma-os).

Desloca-se para a cama e chama a amiga.

C3: deita-te aqui. Aqui é a tua cama.

Desloca-se até à entrada do quarto e com ar de admiração diz:

C3: Está a escurecer, temos de ir para a cama. Senta-se na cama e pega ao colo uma amiga e diz “Oh senta-te aqui ao colo da mamã. Mamazinha. Levanta-te”.
(risos)

Dá um beijinho a outra amiga, que em sorrisos diz “babaste-me toda com xixi”.

C3 ri-se e responde: Não é xixi, é cócó. Tapa-a na cama. Deita-se também na cama.

C3: espera aí, espera aí. Esta cama não é muito suficiente maior. (sai da cama e tira o cobertor. Volta a tapar a cx1, que está às gargalhadas)

C3: estás-te a rir de quê? Tu vais ser a bebé, está bem?

Amiga: Não!

C3: a avó?

Amiga: sim.

C3: então espera ai. (deita-se na cama). Mãe podes dormir comigo? Aqui é a nossa casa não é?

Amiga: é filha.

(estão as duas deitadas na cama acompanhadas pelo boneco)

Amiga: Queres ser a filha?

C3: Não eu sou a mãe dele (do boneco).

(senta-se na cama e grita para os amigos da sala)

C3: Este espaço tudo é meu! Adeusinho!

(volta a deitar-se)

C3: Dorme bem mamazinha! Chega-te um bocadinho para o lado, deixa-te de ser gorda! (risos) chega-te para o lado.

Amiga: já cheguei, olha que eu caio abaixo da cama.

Risos e gargalhadas

C3: não não. Não cais nada. Chega-te para lá (empurra-a)

Amiga: ai que eu caio abaixo da cama! (risos)

C3: eu sou tua amiga.

(deitam-se as duas)

Amiga: És uma gorda! (risos)

C3: Oh ... (expressão zangada)

(abraçam-se na cama e fingem que estão a dormir)

Anexo 11: Transcrição observação 2 – C3

(A C3 encontra-se na área da cozinha. Está rodeada de pratos e de tachos.. Começa a fingir que corta os alimentos, com bastante entusiasmo. Entre uma amiga na sala e pergunta se pode brincar)

C3: estou a cortar o frango. Eu sou a mãe e ela é a filha mais velha.

Amiga: Eu sou a avó!

C3: Não. Eu sou a mãe e ela é a avó e tu és o quê? A filha mais velha? A filha mais velha?

(volta a ir para os tachos e continua a descascar o frango)

C3: ai estou-me a cortar! (grita)

Amiga: Eu vou passear com o meu nenê

C3: Então vai passear com o teu nenê! (risos)

(continua na tarefa de cortar os alimentos. Vai à porta da cozinha e fala alto para a amiga)

C3: Ó filha dá um passeio rápido porque eu estou a fazer o jantar!

(Enta mais ma amiga a fazer perguntas à C3)

C3: agora estou a fazer o jantar, tenho duas filhas!

(A amiga fala para ela mas esta não tira os olhos da tarefa que está a fazer. após muita insistência por parte da amiga, a C3 olha para ela. A amiga tem dois tubos de plástico. A C3 pega neles e sopra para o seu interior.)

C3: Mas agora deixa-me fazer o jantar antes que...

(Mostra a perna de frango à amiga e simula que está a cortar)

C3: olha queres que eu... isto tem sangue queres? Um... prepara-te!

(Dá um grande corte no frango)

C3: Ficas-te toda cheia de sangue, deixa-me limpar. (risos)

(põe as mãos na torneira da cozinha, imita o som da água a sair da torneira e passa as suas mãos na cara da amiga).

C3: Queres despejar outra vez?

(Volta a mostrar o frango e a faca)

Amiga: Oh não! (sai da cozinha)

(A C3 volta para a bancada e continua a cortar os alimentos. Demora alguns minutos nesta tarefa. Quando aparece a amiga que tinha ido passear, a C3 dirige-se a ela, passa-lhe a mão pela cabeça e diz=

C3: Temos outra filha está bem? Que é da nossa família, anda!

(Volta para a bancada e continua a cortar os legumes).

C3: ó filha segura aqui filha! Não, aqui ao pé de mim, aqui. Segura aqui para eu cortar (Dá-lhe o tacho).

(continua a cortar, mas entretanto tira o tacho à amiga)

Amiga: Eu fui ao supermercado e comprei umas coisas

C3: compra!

Amiga: eu já comprei

C3: Filha, vai passear com o nenuco. Com o nenuco, porque ainda... a mãe ainda não está... a mãe está a preparar o jantar! Só que estou atrasada... está bem?

(Continua a descascar os alimentos. Pega no tubo de plástico e começa a soprar no seu interior. Vai até junto das crianças que estão no hospital)

C3: Tenho que ir preparar o jantar! (fala alto)

(pousa o tubo na bancada da cozinha e continua a descascar os alimentos. Desloca-se até ao supermercado e vai buscar mais legumes).

C3: Tenho dois pimentos laranja, dois pimentos!

(Coloca-os na bancada da cozinha. A amiga, chega com mais alimentos).

C3: ah, obrigada filha!

(Pega em alimentos e coloca-os dentro do tacho. Uma outra amiga, sopra no tubo de plástico).

C3: ai pára com isso!

(Corre atrás dela com um legume e com uma tesoura a fingir que a suja. Quando chega à cozinha a amiga está a mexer nos alimentos que a C3 estava a arranjar).

C3: Não isto não fica aqui. Agora isto está tudo cheio de sangue, porque, sabes porque? Porque mergulhas-te aqui e está com sangue! (fala alto)

(continua a preparar o jantar)

C3: Ai senhor! Mãe onde é que está a mãe?

(a amiga não lhe responde e a C3 volta à bancada)

C3: Tem casca! Este tem casca! (com um tomate na mão)

(Uma outra amiga, vai à cozinha com uma amiga com um escudo de proteção. A C3 finge que luta, mas com um tomate e uma faca).

C3: Tu não consegues! (risos)

(continuam a “luta” até que a C3 diz)

C3: Não posso que estou a preparar o jantar!

(volta para a bancada e descasca os legumes)

C3: isto tem sempre casca!

(uma amiga surge com um cesto com mais alimentos e C3 abraça-a)

C3: Ah, um peixinho, muito obriga. (sorri). Obrigada filha. Põe isto tudo aqui.

(enquanto a amiga arruma os alimentos no armário, a C3 continua a preparar o jantar)

Amiga: Você quer que eu compre mais coisas ou já chega?

C3: Hum... já chega filha, já chega.

Amiga: Trouxe uma linguiça

C3: Isto não é uma linguiça!

Amiga: E uma batatinha

C3: Uma batatinha frita! Filha já chega filha! (fala alto)

Amiga: está bom mãe.

C3: ó filha onde é que estão aqueles pratos?

(procura na cozinha com as mãos na cabeça)

C3: De coiso, de chá... de tília. Ai fogo... onde estão aqueles...

(Continua a procurar na cozinha).

Anexo 12: Transcrição observação 3 – C3

A criança 3 está no supermercado a vender produtos. Permanece sentada à espera dos clientes. Aparece uma amiga que, sem querer, derruba as coisas que estavam no balcão. A criança 3 fica chateada

C3: agora vais apanhar, agora vais apanhar. Vais vais! (fala alto)

(A C3 apanha as coisas que caíram e volta a arrumá-las nos lugares. Levanta-se e vai à cozinha buscar mais pratos. No supermercado, ao contrário do que acontece normalmente tem pratos, copos, formas de bolos... Estes objetos costumam estar na cozinha. Demora vários minutos a arrumar.)

C3: Ufa...

(coloca-se ao balcão até que aparece uma amiga que começa a escolher os alimentos que quer comprar. A C3 coloca os alimentos num cesto. Uma outra amiga que está na cozinha vai até ao supermercado e diz que precisa de pratos. A C3 não lhos dá. Pega no telefone)

C3: Olá. Quando é que chegam os convidados? A sério? Opá adeusinho

(desliga e carrega nos botões para fazer outra chamada)

C3: Se isto não foi bem assim, não me perguntes a mim. (risos)

(desliga o telefone)

(A amiga que quer os pratos aparece novamente no supermercado.)

C3: estes pratos não são para comprar... estes pratos são para... não sei são para alguma coisa ok? Procurem noutra loja. Que sejam muito baratas, esta é muito cara! Custa 1000 euros! Tem Jackpot? Custa 1000 euros! Tem Jackpot? Não! Então não vás comprar 1000 euros numa só loja!

(pega novamente no telefone)

C3: Quando é que chegam os convidados? Já estão atrasados... (espera) sim... quer salsicha?

(enquanto está ao telefone as amigas da cozinha vão tirar os pratos ao supermercado)

C3: Oh espera aí!

(Vai à cozinha e pega nos pratos, levando-os para o supermercado)

Anexo 13: Transcrição observação 4 – C3

A observação começa com a criança 3 na área das sensações. Está no recipiente que contem uma mistura de farinha, parecida com areia. Depois de permanecer lá mais de dois minutos, desloca-se até outro tipo de recipiente que contém amido de milho, água e tinta.

C3: É pegajoso... Ih que nojo! Vamos fazer uma pizza boa ideia? Aqui é mais fixe. Está a ficar cada vez mais pegajosa. É das duas esta massa está bem? Ahh...tem montes agarrada.

(tenta retirar alguma mistura da farinha das mãos)

C3: Esta é pegajosa!

(cheira a massa)

C3: ah que nojo. Olha cheira. É mesmo pegajoso... hei que nojo!

(este tipo de massa, quando é mexida rapidamente fica dura e quando é deixada quieta fica mole).

C3: olhem querem massa cor de rosa?

(começa a colocar bastante massa nas mãos e a explorar o funcionamento da mesma)

C3: Olha mexe nesta que é tão pegajosa...

Interrupção de um adulto

Anexo 14: Transcrição observação 1 – C4

(Na sala das expressões e ciências, está o C4 mais três amigos à volta de uma mesa com uma mapa)

C4: Vamos seguir o mapa! (sorri entusiasmado)

Amigo: estamos aqui e agora vamos ter que dar a volta

C4: vamos por aqui! (aponta no mapa) Vamos! Hei hei, deixa-me passar! Hoje vamos andar à volta.

(levanta-se e começa a andar pela sala em fila, atrás dos amigos. Param e olham para o mapa, iniciam a caminhada em passos de soldado)

Em grupo: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30.

(A C4 vai no fim da fila a pular. Param junto uma mesa e voltam a analisar o mapa. Continuam a caminhada e, entusiasmados começam a contar num tom de voz elevado).

Em grupo: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

(A C4, vai em ultimo na fila e tenta passar a frente do colega. Não consegue e cruza os braços e faz uma expressão zangada. Enquanto o restante grupo continua a contar este diz)

C4: Hei... eu não quero ficar em último.

(um dos colegas ouve-o e deixa-o passar. A C4 sorri e começa a fazer caretas).

C4: 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39. ALI

(grita e aponta para o placard onde estão expostos alguns pintores.)

C4: Aqui! É este? É o...

(os colegas, param, olham, mas continuam a sua caminhada. A criança que estava em primeiro lugar na fila, olha para trás e começa a refilar por terem alterado os lugares. Os outros amigos dizem que estão assim porque a C4 não

quer estar em último. A C4 não diz nada, apenas está com uma expressão triste.
Esquecem o assunto e volta a analisar o mapa)

Grupo (a falar muito alto) : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17,
18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39.

(param e voltam a olhar para o mapa. Enquanto o restante grupo passa a imitar o
som de uma mota, a C4 continua a contagem)

C4: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20.

(começam a correr pela sala)

C4: Vou andar no meu camião! Vou conduzir o meu carro da polícia.

(continuam a correr em fila. Param junto a uma mesa e olham para o mapa)

C4: 1, 2, 3, 4 (aos pulos junto à mesa)

(Recomeçam a corrida pela sala com o mapa na mão)

Grupo (a falar muito alto e a correr) : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15,
16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37,
38, 39.

(neste momento a auxiliar entra na sala e manda-os parar)

Anexo 15: Transcrição observação 2 – C4

Esta criança encontra-se sozinha, sentada, na área da cozinha, a beber leite e a comer bolachas.

Na porta ouve-se outra criança a imitar o som de uma campainha e à espera de permissão para entrar. A C4 levanta-se e desloca-se até à porta

C4: Quem é? Quem é?

Outra criança: é a tia

C4: ó pois, a tia.

(tira a cadeira da porta e deixa a outra criança entrar na cozinha. Que logo começa a brincar).

C4: Não toques! (corre na sua direção e arruma o que esta estava a tirar do armário). Agora és do benfica.

Outra criança: está bem. Vou fazer comer. (pega no tacho)

C4: Eu consigo fazer. (tira-lhe o tacho da mão)

Outra criança: posso fazer? vou fazer comer.

C4: Ainda não está na hora do almoço. (arruma o tacho no armário) Está... está na hora de tomar o pequeno almoço. (aponta para o leite e bolachas que estão em cima da mesa). Hei! Olha que esta cadeira já tem quase 100 anos, foi comprada ontem. Nessa podes-te sentar. Mas não ficar em cima dela.

Outra criança: Eu estou em cima dela...

C4: não! Sentar, eu disse sentar. Não ficar... não podes-te de pés nela...

Outra criança: Vou fazer o pequeno almoço. (procura nos armários)

C4: É ali, é ali comida. (aponta para o frigorífico. Continua sentado a beber e comer).

Outra criança: Está bem. (Segura numa outra toalha de mesa).

C4: Hei. Só metes essa quando esta fica suja. (volta a arrumar a toalha no armário). Este pequeno almoço está delicioso.

(A outra criança prepara um prato com alimentos de plástico) Queres comer?

C4: O quê?! Mas tu... mas... mas vais para... olha tu podes dormir cá esta noite mas depois amanhã tens de ir embora.

Outros colegas começam a atirar chapéus para a zona da cozinha e este refila e atira-os para longe.

C4: Pára! Estás a estragar a minha casa! (continua a comer e a beber o leite)

Outra criança: eu preciso daquela caixa

C4: mas isto é as coisas que eu odeio. (poe a caixa num canto e não a dá à amiga).

Outra criança: Vou fazer um bolo para a tarde.

C4: mas eu já fiz um bolo. (vai buscar duas formas de bolos) Vês, eu fiz dois. Um pudim e um gelatina. Aliás, tenho ali um pudim...outro pudim.

Outra criança: mas eu estou a fazer um bolo.

(Sai da cozinha e coloca o pacote de leite no lixo)

C4: Agora quero... agora vou brincar lá fora. Adeus

(Corre para o exterior e pega numa bicicleta. Andou de bicicleta, percorrendo todo o espaço exterior da instituição, durante 3 minutos e meio – até ao final do tempo de observação).

Anexo 16: Transcrição observação 3 – C4

A criança 4 (C4) está na área dos legos e construções. Tem uma torre de legos, praticamente do seu tamanho. A observação começa com esta a derrubar a torre e muitos risos, depois de esta cair no chão. A C4 apanha as peças espalhadas no chão.

C4: Vamos montar outras torres!

Amigo: Mas agora é à minha maneira.

C4: Não Não! É à minha!

Amigo: Mas tu já tiveste...

C4: Não Não... ainda sou eu... ainda sou eu... (zangado)

(Enquanto os colegas falam, a C4 está a montar os legos, alheia à conversa à sua volta. Quando um amigo pega na sua torre este diz)

C4: Eu estou a fazer o descanso! Agora é à minha maneira.

Amigo: Mas já foi à tua maneira!

C4: Ainda é...

Amigo: Agora é à minha maneira!

C4: Não... opá... mas tu fazes tudo mal...

Amigo: Então eu vou dizer... (Retira-se)

(C4 continua a montar a sua torre de legos, muito concentrado. O amigo aparece e diz que agora é a sua vez).

C4: Não és tu! Só se ajudares-me...

Amigo: Mas eu nem sei como é que é...

C4: é assim ó tótózeco! AHH, tótózeco! (risos) Ajudas-me? Se ajudares-me eu sou teu amigo, Se ajudares-me eu sou teu amigo.

Amigo: Daqui é onde sai o fumo

C4: Se ajudares-me eu sou teu amigo. Ajudas-me ou não?

Amigo: Não vêes que eu te estou a ajudar ó careca?

C4: eu não sou careca. (risos) Aqui este lado

(indica onde ele tem que colocar os legos)

C4: Assim! Vou dizer uma coisa a ele. Aqui mais uma peça. Não mexes! Não mexes!

(Levanta-se e vai ter com um amigo)

C4: Olha eu deixei ele ajudar-me

(Volta para a área dos legos e continua a construção)

C4: Ui, a torre ainda está pequenina. As azuis claras não é para usar, as azuis claras, estão estragadas. Podemos usar esta grande... agora são só as grandes.

(Permanece uns minutos em silêncio, concentrado na sua construção)

C4: Ui, a nossa torre está grande...

(Abana-a para ver se está estável. Depois de verificar que não cai, para uns segundos a olhar para ela. Vai buscar mais peças e continua a construir a sua torre. O amigo pergunta se quer peças fininhas)

C4: Não, fininhas é só no topo. Agora não é topo.

Amigo: é é topo.

C4: Não, topo é quando ficar muito grande. Podes ficar aí à espera porque o topo vem logo à noite. (risos)

(coloca as mãos no topo na torre e começa a imitar o som de uma mota e a movimentar a torre como se estivesse a conduzir)

Anexo 17: Transcrição observação 4 – C4

A criança 4 (C4) encontra-se no tanque de água, dentro da sala. Tem várias embalagens. Tem um amigo ao seu lado. A C4 equilibra uma embalagem e o amigo despeja a água para dentro dela)

C4: Não me molhes ó totózinho! (risos)

(Estão os dois, bastante concentrados com o objetivo de não deixar cair água para fora)

C4: Boa! Tu fazes melhor do que eu. Ainda me... ahh

(A embalagem fica cheia e transborda água. Riem-se os dois)

C4: Onde é que está a tampa?

(Fecha a embalagem com cuidado e oferece-a ao amigo)

C4: Já podes fazer xixi à vontade!

(Pega noutra embalagem fazia e faz força para retirar a tampa)

C4: Uauu, que fixe!

(Repara que a embalagem do amigo não está completamente cheia, e recorrendo a uma taça para acabar de a encher)

C4: O teu já está. E isto é a minha tampa.

(começa a encher a sua embalagem, com bastante concentração. Quando acaba de a encher tapa-a)

Amigo: Foi fácil!

C4: pois é! E eu vou misturar isto.

(Começa a agitar a embalagem. O amigo pede-lhe para pôr mais água dentro de uma embalagem e C4 fá-lo. Quando o amigo volta a pedir-lhe novamente, este despeja toda a água, de uma só vez, fazendo-a derramar)

Amigo: chega, chega!

C4: Falta, Falta, Falta, Falta, Falta. (risos)

(quando esvazia a embalagem recomeça a enchê-la. Quando acaba de encher a sua embalagem, ajuda o amigo a encher a dele)

C4: Chega. Agora para ti chega!

(Retira a tampa a uma determinada embalagem e começa a esguichar água para o tanque)

C4: O meu camião dos bombeiros.

(os amigos vêm-no a esguichar água e aproximam as suas embalagens para as encher. C4 sorri ao perceber que daquela maneira também consegue encher as embalagens).

C4: Já não tem água.

(Retira a tampa à embalagem e recomeça a enchê-la)

C4: Primeiro vou encher um com o meu carro!

(Os amigos começam a dizer que também precisam).

C4: hei, está a acabar os litros olha!

(mostra a embalagem que desejou para o amigo comprovar que já tem pouca água).

Amigo: ah pois é, põe água, põe água.

C4: aqui?

Amigo: Chega. Mais! Chega.

(Estes livros são novos. Despeja a água para dentro da embalagem de outra amiga. Quando acaba a água da sua embalagem, retira a água do tanque com a tampa, uma vez que o seu objetivo é encher a embalagem da amiga).

C4: Tem falta de água! Agora estou a encher o combustível.

(Acaba de encher a embalagem da amiga e volta a encher a sua)

C4: Agora vou encher aqui o depósito, agora vou encher aqui o depósito.

Amigo: O depósito? Já tem muita água!

C4: Mas os depósitos são os tanques de água! Como a Galp, como a Galp também tem depósitos de gasóleo, a Galp... E aqui também é Galp, não é? Nós trabalhamos juntos na mesma Galp não é?

(uma amiga pede-lhe para encher a embalagem)

C4: Já vou! Estou a encher primeiro este depósito. Ah agora vou encher os depósitos. Tens de ir para aqui um bocadinho porque se não sai olha.

(começa a encher a embalagem da amiga. Quando acaba de a encher, fala com o outro amigo)

C4: Olha posso encher o teu! Olha ainda sobrou aqui água...

Amiga: Mais!

C4: A água está a acabar...

Amiga: Toda!

C4: Toda esta!

(Verifica que a água que tinha na garrafa não chega para encher a embalagem da amiga. Por isso, pega numa taça e continua a enche-la)

C4: Ah, o depósito dela...

Amigo: Este é o teu depósito!

C4: Não, o depósito é de toda a gente...

(Quando a embalagem que tem na mão fica sem água, este volta a enchê-la)

Amiga: Mais!

C4: Já vou! Tenho que encher primeiro este depósito. Já vou!

(continua a encher a sua embalagem. Quando acaba, começa a encher a da amiga)

C4: Já está!

