

Tânia Cristina Monteiro da Silva Cruz

Percurso formativo em educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico: conceção e avaliação de uma mala pedagógica em contexto de expressão dramática na educação pré-escolar



Viseu, 2016

Tânia Cristina Monteiro da Silva Cruz

Percurso formativo em educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico: conceção e avaliação de uma mala pedagógica em contexto de expressão dramática na educação pré-escolar

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de

Doutora Maria Figueiredo
Mestre Ricardo Cavadas

Viseu, 2016





DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Tânia Cristina Monteiro da Silva Cruz n.º 10806 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

....., de de 20.....

O aluno, _____

Agradecimentos

Este trabalho simboliza o término de uma etapa da minha vida repleta de emoções, experiências, vivências e aprendizagens, que me acompanharão para sempre. Foi um caminho impossível de percorrer sozinha. Deixo aqui explícitos os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que me apoiaram e contribuíram para o culminar deste relatório final de estágio.

Um muito obrigada à Doutora Maria Figueiredo e ao Mestre Ricardo Cavadas, orientadora e coorientador, pela partilha de saberes, reflexão, apoio, colaboração, críticas e sugestões fundamentais para a concretização deste relatório, bem como pela biblioteca ambulante em que me tornei.

Às educadoras e professoras cooperantes pelo acolhimento, disponibilidade, conselhos, ensinamentos, exemplos, atenção, compreensão e conhecimentos transmitidos durante as práticas de ensino supervisionadas.

A todos os orientadores de estágio e professores do mestrado que colaboraram no meu crescimento pessoal e educacional enquanto futura profissional na área da docência.

O meu maior agradecimento é feito aos meus pais, Maria de Fátima Cruz e Constantino Cruz, irmão, Bruno Cruz, e demais família, por me apoiarem incondicionalmente, pela dedicação, carinho, palavras de força e incentivo, por compreenderem a minha ausência em momentos cruciais e, por acreditarem em mim incessantemente.

Ao Manuel Ribeiro, por toda a força, paciência, carinho, apoio, compreensão e por fazer-me acreditar que este longo caminho a percorrer teria um final com um sorriso avassalador.

Às amigas que estiveram sempre presentes, mesmo estando a quilómetros de distância, apoiando-me de forma motivadora com palavras de incentivo na orientação das emoções.

A todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho, um obrigada.

E, por fim, um agradecimento especial e de coração a todas as crianças que permitiram que aprendesse com elas incondicionalmente.

A todos, um bem hajam.

Muito obrigada.

Resumo

O presente relatório final de estágio do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico é composto por duas partes. A primeira consiste numa reflexão crítica sobre as Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) desenvolvidas no estágio, tanto a nível da Educação Pré-Escolar (PES II) como do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PES III), onde se analisam aspetos pedagógicos e didáticos e as competências essenciais aos profissionais, para a promoção de um ensino de qualidade, a partir das práticas realizadas.

A segunda parte deste relatório incide sobre o trabalho de investigação desenvolvido. A questão abordada reflete acerca do potencial de uma mala pedagógica concebida para a promoção de situações de exploração da expressão dramática no âmbito da Educação Pré-Escolar. Este estudo enquadra-se numa investigação de natureza qualitativa de caráter exploratório. Utilizamos diversos instrumentos para auxiliar a recolha de dados, nomeadamente, a escala de envolvimento da criança de Laevers (1994), a grelha de observação da exploração dos objetos da mala pedagógica e entrevistas semiestruturadas às crianças e à educadora. A apresentação do estudo inclui enquadramento teórico e os resultados obtidos, dando-se a conhecer as conclusões. Tais resultados permitem entender que as sessões de exploração livre da mala pedagógica e dos objetos contribuíram eficazmente para promover interações entre crianças (sem influência de idade ou sexo) e desenvolver a criatividade e imaginação das mesmas.

Ao longo deste trabalho é evidenciada a importância da expressão dramática na Educação Pré-Escolar. Ela coloca, desenvolve e desafia as capacidades de transformação e de imaginação das crianças mediante diversas situações. As malas são objetos simbólicos que potenciam oportunidades para essas capacidades se desenvolverem, criando diversas situações de exploração de jogos dramáticos, num espaço pedagógico, proporcionando momentos de aprendizagens significativas, bem como momentos prazerosos.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Expressão Dramática; Mala Pedagógica; Imaginação; Criatividade; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This final report stage of the master's degree in pre-school and 1st cycle of basic education teaching consists of two parts. The first is a critical reflection on the Supervised Teaching Practice (PES) developed on stage, both in Pre-School Education (PES II) as of the 1st cycle of Basic Education (PES III), which analyze pedagogical aspects and learning and key competences to professionals, to promote quality education, from the activities undertaken.

The second part of this report focuses on the developed research work. The issue addressed reflects on the potential of a pedagogical kit designed to promote exploitive situations of dramatic expression in the context of pre-school education. This study is part of a research qualitative exploratory. We use various instruments to assist the collection of data, in particular, the involvement of scale Laevers (1994) child, the grid observation exploitation of objects of pedagogical kit and semi-structured interviews with children and educator. The presentation of the study includes theoretical framework and the results, giving to know the conclusions. These results allow us to understand that the free exploration sessions of pedagogical kit and objects effectively contributed to promoting interactions among children (without influence of age and sex) and develop creativity and imagination of the same.

Throughout this work it is shown the importance of drama in pre-school education. It puts, develops and challenges the capacity of transformation and imagination of children through various situations. The bags are symbolic objects that enhance opportunities for these capabilities to develop, creating various situations of exploitation of dramatic games, an educational space, providing moments of meaningful learning, as well as pleasurable moments.

Keywords: Early Childhood Education; Dramatic expression; Pedagogical suitcase; Imagination; Creativity; Primary education.

Índice geral

	p.
Introdução geral	1
PARTE I – Apreciação crítica das práticas	3
Introdução.....	4
Capítulo 1 – Contextualização e análise das práticas desenvolvidas no estágio na Educação Pré-Escolar	6
1.1. Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada II – Educação Pré-escolar.....	6
1.2. Análise da Prática de Ensino Supervisionada II	12
Capítulo 2 – Contextualização e análise das práticas desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
2.1. Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada III – 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	19
2.2. Análise da Prática de Ensino Supervisionada III	21
Capítulo 3 – Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.....	27
PARTE II – Conceção e avaliação de uma mala pedagógica no âmbito da expressão dramática na EPE	36
Introdução.....	37
Capítulo 1 – Expressão dramática e a criança.....	40
1.1. O papel da expressão dramática na Educação Pré-Escolar	40
1.1.1. Expressão dramática	43
1.1.1.1. Expressão oral e corporal	45
1.1.1.2. A criatividade e o imaginário	47
1.1.1.3. A comunicação	50
1.1.2. Jogo dramático	50
1.1.3. Jogo simbólico	53
1.1.4. Dramatização.....	54
1.2. A expressão dramática e o brincar: contributos para o desenvolvimento das crianças.....	55
Capítulo 2 – O papel do educador de infância na expressão dramática.....	57
2.1. O educador como organizador dos espaços e dos materiais	57
2.2. Interações educador-criança-crianças envolvendo a expressão dramática	58

Capítulo 3 – Os objetos (malas) como recursos para o desenvolvimento da expressão, comunicação e socialização das crianças	60
Capítulo 4 – Metodologia de investigação	65
4.1. Orientação do estudo e tipo de investigação	65
4.2. O contexto do estudo e os participantes.....	67
4.3. Procedimentos de acesso ao campo.....	68
4.4. Atividades desenvolvidas	68
4.5. Instrumentos de recolha de dados	73
4.5.1. Observação.....	73
4.5.1.1. Escala de envolvimento	75
4.5.1.2. Grelha de observação da exploração dos objetos da mala pedagógica	76
4.5.2. Entrevistas	77
4.5.2.1. Entrevistas às crianças	79
4.5.2.2. Entrevista à educadora	80
4.6. Procedimentos de análise de dados.....	81
Capítulo 5 – Apresentação e discussão dos resultados: a mala pedagógica e os objetos.....	84
5.1. Momentos anteriores às sessões de exploração da mala pedagógica e dos objetos pelo grupo	84
5.1.1. Introdução da mala pedagógica	84
5.1.2. Abertura da mala pedagógica	89
5.1.3. Organização do quadro de atividades.....	91
5.2. Exploração da mala pedagógica	93
5.2.1. Exploração da mala pedagógica pré-intervenção.....	95
5.2.1.1. Sessão n.º 1	95
5.2.1.2. Sessão n.º 2	102
5.2.1.3. Sessão n.º 3	110
5.2.1.4. Sessão n.º 4	120
5.2.2. Exploração da mala pedagógica pós-intervenção	127
5.2.2.1. Sessão n.º 5	127
5.2.2.2. Sessão n.º 6	136
5.2.2.3. Sessão n.º 7	144
5.2.2.4. Sessão n.º 8	153
Capítulo 6 – Apresentação e discussão dos resultados	162

6.1. A intervenção da investigadora em duas sessões de exploração da mala pedagógica	162
6.2. Análise pré e pós-intervenção	168
6.3. Significados atribuídos aos objetos pelas crianças.....	171
6.4. A mala pedagógica e os objetos a partir da perspetiva dos participantes e da educadora.....	174
6.4.1. As entrevistas às crianças.....	176
6.4.2. A entrevista à educadora	178
6.5. Mala da cozinha de lama.....	180
Conclusão.....	183
Conclusão geral	188
Bibliografia	191
Anexos.....	197

Índice de figuras

	p.
Figura 1 - Exemplos de diferentes atribuições de significado a uma bola	61
Figura 2 - Exemplos de diferentes atribuições de significados a um lenço	62
Figura 3 - Projeto de mala com CD	69
Figura 4 - Colagem da folha de madeira na mala	70
Figura 5 - Colagem da folha de madeira na mala	70
Figura 6 - Pintura dos retângulos de madeira do exterior da mala.....	70
Figura 7 - Pintura do exterior da mala	70
Figura 8 - Colagem de tecido no interior da mala	71
Figura 9 - Mala pedagógica.....	85
Figura 10 - Objetos da mala pedagógica.....	85
Figura 11 - Local provisório da mala pedagógica	87
Figura 12 - Abertura da mala pedagógica	90
Figura 13 - Detalhe do diário de grupo em que se registou na coluna do “Fizemos” ...	91
Figura 14 - Espaço da área da mala	92
Figura 15 - Modo de sortear as crianças para brincarem na área da mala	92
Figura 16 - Visão geral do quadro de atividades	93
Figura 17 - Manipulação do tecido atribuindo o significado de ventoinha	97
Figura 18 - Combinação do funil que serviu de base para segurar o pau de madeira (pistola)	98
Figura 19 - Gráfico de frequência de níveis de envolvimento na sessão 1	99
Figura 20 - Pontapear um funil contra um banco sueco	100
Figura 21 - Manuseio do pau de cartão como uma arma.....	103
Figura 22 - Manipulação do tecido tornando-o fantasma.....	103
Figura 23 - Utilização dos rolos de cartão como binóculos	106
Figura 24 - A criança utiliza a escova para escovar os seus cabelos	106
Figura 25 - Os rolos de papel higiénico e dos rolos de cartão que foram utilizados como microfones.....	106
Figura 26 - A caixa de sapatos que se tornou num banco aquando da manipulação do prato como um volante.....	107
Figura 27 - Combinação do tecido (capa) com o pau de plástico (chifres do boi)	107
Figura 28 - Gráfico de frequência de níveis de envolvimento na sessão 2	108
Figura 29 - Organização das crianças em volta da mala pedagógica.....	111

Figura 30 - As tampas das caixas de sapatos tornaram-se armas	112
Figura 31 - Utilização do funil como um megafone	114
Figura 32 - Manipulação de um prato como um volante	114
Figura 33 - Utilização do tecido como cabelos de uma princesa	114
Figura 34 - A criança transforma a extensão num buraco	114
Figura 35 - Combinação do pau de plástico e do pau de cartão (armas) com o prato (escudo).....	115
Figura 36 - Gráfico de frequência de níveis de envolvimento na sessão 3	117
Figura 37 - Gráfico de frequência de níveis de envolvimento na sessão 4	124
Figura 38 - Manuseio do pau de cartão como uma arma.....	128
Figura 39 - Interrupção do momento de observação na sessão 5	129
Figura 40 - Luta contra ataques de espadas de fogo (pau de cartão) e espadas de choque (pau de plástico)	130
Figura 41 - Utilização do tecido para fazer de tenda.....	131
Figura 42 - Combinação do pau de plástico com o funil fazendo de conta que era uma arma secreta	132
Figura 43 - Duas crianças a fazer pose para o adulto tirar fotografia (mostram as suas armas).....	132
Figura 44 - Partilha de um prato entre duas crianças	132
Figura 45 - Gráfico de frequência de níveis de envolvimento na sessão 5	133
Figura 46 - Criança a explorar a extensão num biombo	135
Figura 47 - Luta entre duas crianças com armas (funil e pau de plástico)	137
Figura 48 - Duas crianças manipulam o funil como se fosse um megafone	138
Figura 49 - A criança utilizou o pau de madeira como uma vela.....	140
Figura 50 - A criança utilizou a tampa da caixa de sapatos para fazer de leque se refrescar.....	140
Figura 51 - Gráfico de frequência de níveis de envolvimento na sessão 6	141
Figura 52 - Utilização do prato como leque	142
Figura 53 - Utilização do prato como disco (arma)	143
Figura 54 - Utilização do prato como disco para rodopiar no chão	143
Figura 55 - Utilização do prato como disco voador.....	144
Figura 56 - Utilização do tecido como toalha de piquenique.....	146
Figura 57 - Manipulação do tecido como um trenó.....	146
Figura 58 - Jogo faz de conta entre duas crianças	147
Figura 59 - Transformação da extensão num chicote.....	148

Figura 60 - Utilização da caixa de sapatos como um banco	148
Figura 61 - Combinação do pau de plástico com o pau de madeira, fazendo de conta que era uma arma	149
Figura 62 - Combinação do pau de plástico (baqueta) com a caixa/tampa de sapatos (tambor)	149
Figura 63 - Gráfico de frequência de níveis de envolvimento na sessão 7	150
Figura 64 - Interação entre investigadora e as crianças	152
Figura 65 - Seleção dos primeiro objetos a explorar.....	153
Figura 66 - A criança utilizou a extensão para colocá-la e prendê-la num muro de blocos.....	157
Figura 67 - Utilização da extensão como corda de saltar	157
Figura 68 - A criança utilizou a caixa de sapatos para guardar blocos	157
Figura 69 - Criação de um instrumento musical com o rolo de cartão a bater no púcaro	158
Figura 70 - As crianças criaram um espaço de jogo onde brincavam	158
Figura 71 - Gráfico de frequência de níveis de envolvimento da sessão 8	159
Figura 72 - Entrada da Dona Josefina na sala polivalente.....	162
Figura 73 - Criança identifica Dona Josefina a educadora Tânia.....	163
Figura 74 - Lenço mágico (delineação do espaço)	164
Figura 75 - Saída de cena da Dona Josefina (primeira intervenção)	165
Figura 76 - Estratégia de ensino – captar a atenção das crianças.....	166
Figura 77 - Momento de abertura da mala pedagógica	166
Figura 78 - Detalhe do diário de grupo em que se registou a opinião das crianças na coluna do “Gostámos”	175
Figura 79 - Detalhe do diário de grupo em que se registou o que algumas crianças gostaram de fazer	175
Figura 80 - Detalhe do diário de grupo em que se registou na coluna do “Queremos”	175
Figura 81 - Detalhe do diário de grupo da coluna do "Queremos"	175
Figura 82 - Respostas das crianças à questão sobre a sua área preferida para brincar	176
Figura 83 - Exposição da mala da cozinha de lama e da mala pedagógica.....	180
Figura 84 - Apresentação da mala da cozinha de lama.....	180
Figura 85 - Interior da mala da cozinha de lama.....	181
Figura 86 - Exterior da mala da cozinha de lama	181

Índice de tabelas

	p.
Tabela 1 – Rotina diária	9
Tabela 2 – Distribuição das crianças por sexo e por idade.....	10
Tabela 3 – Distribuição dos alunos por sexo e por idade	21
Tabela 4 – Distribuição das crianças por sexo e por idade (maio 2015)	67
Tabela 5 – Número de registos de envolvimento por sessão	82
Tabela 6 – Distribuição de crianças por sexo, idade e NEE em cada sessão do período de observação pré-intervenção	94
Tabela 7 – Distribuição de crianças por sexo, idade e NEE em cada sessão do período de observação pós-intervenção	94
Tabela 8 – Frequência de manipulação por objeto na sessão 1	96
Tabela 9 – Significados atribuídos por objeto na sessão 1	100
Tabela 10 – Frequência de manipulação por objeto na sessão 2	104
Tabela 11 – Significados atribuídos por objeto na sessão 2	109
Tabela 12 – Frequência de manipulação por objeto na sessão 3	111
Tabela 13 – Significados atribuídos por objeto na sessão 3	118
Tabela 14 – Frequência de manipulação por objeto na sessão 4	121
Tabela 15 – Significados atribuídos por objeto na sessão 4	125
Tabela 16 – Frequência de manipulação por objeto na sessão 5	128
Tabela 17 – Significados atribuídos por objeto na sessão 5	134
Tabela 18 – Frequência de manipulação por objeto na sessão 6	137
Tabela 19 – Significados atribuídos por objeto na sessão 6	142
Tabela 20 – Frequência de manipulação por objeto na sessão 7	145
Tabela 21 – Significados atribuídos por objeto na sessão 7	150
Tabela 22 – Frequência de manipulação por objeto na sessão 8	154
Tabela 23 – Significados atribuídos por objeto na sessão 8	160
Tabela 24 – Discurso de algumas crianças durante a entrevista	164
Tabela 25 – Valores médios das sessões de observação	169
Tabela 26 – Respostas das crianças à questão sobre o primeiro objeto que viram e o que pensavam poder fazer	177

Índice de anexos

Anexo I – Planificação de uma atividade realizada na Prática de Ensino Supervisionada II (Educação Pré-Escolar)

Anexo II – Planos de aula realizados no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada III (1.º Ciclo do Ensino Básico)

Anexo III – Aprovação da Monitorização de Inquiridos em Meio Escolar para a realização do estudo

Anexo IV – Permissão do Agrupamento de Escolas para a realização do trabalho de investigação

Anexo V – Autorizações dos Encarregados de Educação para proceder ao registo de imagens

Anexo VI – Exemplo da utilização da escala de envolvimento das crianças (versão adaptada)

Anexo VII – Grelha de observação e registo das experiências de cada criança com os objetos da mala pedagógica

Anexo VIII – Exemplo da aplicação da grelha de observação e registo das explorações que as crianças realizaram com os objetos

Anexo IX – Exemplo da aplicação da grelha de registo dos objetos escolhidos pelas crianças e dos significados que elas atribuíram aos objetos utilizados num intervalo de tempo de uma sessão de exploração

Anexo X – Grelha de registo das ações induzidas pelas crianças aquando da exploração dos objetos pré-intervenção da investigadora (sessão 1, 2, 3 e 4)

Anexo XI – Grelha de registo das ações induzidas pelas crianças aquando da exploração dos objetos pós-intervenção da investigadora (sessão 5, 6, 7 e 8)

Anexo XII – Guião de entrevista realizada às crianças individualmente

Anexo XIII – Guião de entrevista efetuada à educadora do jardim de infância

Anexo XIV – Registos de análise do envolvimento das crianças e dos momentos de análise de atribuição de significados

Anexo XV – História criada pela investigadora sobre a aventura da Dona Josefina

Anexo XVI – Significados atribuídos por objeto associando discurso e/ou manipulação das crianças durante as sessões e as entrevistas individuais

Anexo XVII – Desenhos efetuados por crianças sobre quem trouxe a mala pedagógica e como seria fisicamente o dono da mala

Anexo XVIII – Desenhos de algumas crianças sobre como imaginavam o interior e exterior da mala da cozinha de lama

Introdução geral

No atual regime de habilitação docente, a formação inicial culmina num segundo ciclo de estudos. O percurso agora analisado respeita ao Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), em sequência do grau de Licenciatura em Educação Básica, anteriormente obtido.

No âmbito deste mestrado, e de acordo com o regime de Habilitação para a Docência, foi-nos proposto realizar um relatório final de estágio. Este abarca uma apreciação crítica das Práticas de Ensino Supervisionada (PES) II e III, realizadas no 2.º e 3.º semestres do curso, e uma investigação empírica sobre o potencial de uma mala pedagógica concebida para a promoção de situações de exploração da expressão dramática no âmbito da EPE.

Para enquadrar este trabalho reflexivo e investigativo, referimos os vários contextos de estágio ao longo do relatório, tendo a particularidade do estudo empírico ter sido implementado num jardim de infância (JI) distinto do contexto de estágio. Trata-se de um JI situado perto de um bairro social com uma população de etnia cigana significativa. A comunidade cigana, à semelhança de todas as comunidades, apresenta costumes próprios, que o educador deve respeitar e preservar. Cabe ao educador avaliar os seus preconceitos, se existirem, e construir a sua opinião com base em características concretas.

Relativamente à reflexão crítica sobre as PES (parte I), fazemos uma caracterização dos contextos em que estas decorreram, ou seja, descrevemos em termos sintéticos o JI e a escola do 1.º CEB, a dinâmica da sala de atividades/aulas, assim como os grupos de crianças com quem trabalhamos. Elaboramos uma breve análise reflexiva sobre as mesmas práticas, de modo a dar a conhecer o trabalho desenvolvido no decorrer do estágio e as competências e conhecimentos profissionais construídos, ao longo das várias semanas, sendo auxiliadas pelas planificações e relatórios crítico-reflexivos realizados. Por fim, fazemos uma análise final das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, numa atitude de autorreflexão e autoavaliação.

No que concerne à parte II do trabalho, esta apresenta o estudo realizado a partir da questão de investigação. Para contextualizar o percurso da investigação, a organização desta parte contempla uma introdução ao estudo, onde perspetivamos a problemática em análise, apresentamos de forma Célia os objetivos da investigação e refletimos sobre o quanto é pertinente esta pesquisa. Posteriormente, expomos seis

capítulos. Designamos os capítulos 1, 2 e 3 por enquadramento teórico e conceptual, e neles fazemos referência à expressão dramática no mundo das crianças, depois ao papel do educador de infância na expressão dramática e, por fim, aos objetos (malas) como recursos para o desenvolvimento da expressão, comunicação e socialização das crianças.

O capítulo 4 refere-se à metodologia de investigação, onde começamos por esclarecer o tipo de estudo, o contexto do estudo, os participantes, os procedimentos de acesso ao campo, as atividades desenvolvidas, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise de dados.

O capítulo 5 e 6 são relativos à apresentação e discussão dos resultados. Primeiramente, apresentamos e discutimos os resultados da introdução e da exploração da mala pedagógica e dos objetos; seguindo-se a intervenção da investigadora em duas sessões de exploração da mala; depois averiguamos quais os significados atribuídos aos objetos; em seguida analisamos qual a perspetiva dos participantes e da educadora, em entrevista, sobre a mala pedagógica e os objetos; e, por fim, referimos a mala da cozinha de lama que foi construída e utilizada pelas crianças no espaço exterior do JI.

Terminamos esta parte II com uma conclusão respeitante à investigação, onde salientamos as ideias essenciais da mesma, bem como os resultados mais significativos deste estudo.

Este relatório final de estágio finaliza com uma conclusão geral, onde procuramos realçar aspetos referenciados ao longo do mesmo e integrar as conclusões do estudo apreciando a nossa ação enquanto futuras profissionais na área da docência.

PARTE I

Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Introdução

Nesta parte refletiremos sobre a componente da PES integrada no Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB que qualifica tanto para a EPE como para o 1.º CEB. Para concluir o grau de mestre, foi necessário centrarmo-nos no aprofundamento das competências de ensino, bem como na compreensão das aprendizagens realizadas, numa perspetiva de análise e reflexão durante os três semestres do curso.

No plano de estudos, a componente de iniciação à prática profissional é merecedora de destaque por ser o contexto de desenvolvimento de competências de ensino. Assim, a PES desenvolveu-se durante três semestres divididos em três momentos de iniciação à prática profissional, a PES I, II e III. Durante os três semestres realizaram-se, nos dois níveis de ensino, observações, planificações e a construção de materiais. Implementámos intervenções baseadas em programas, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), brochuras e metas de aprendizagem. Para a elaboração das planificações, que serviam de base para as intervenções, usámos documentos normativos que orientam o trabalho dos docentes e conhecimento didático.

A etapa que antecedeu toda a prática interventiva nas três PES foi de extrema importância, pois contemplou uma fase de observação de crucial dimensão para o planeamento das nossas ações. No 1.º semestre, a PES I pretendia aproximar-nos de ambos os contextos, EPE e 1.º CEB. Realizámos observações e intervenções com o grupo de crianças e com a turma, aprendendo como se estruturava uma planificação e iniciando processos de reflexão na prática e sobre a prática. No 2.º e 3.º semestres, estagiámos na EPE (PES II) e depois no 1.º CEB (PES III), interagindo com ambos os contextos. Mas para que tal se procedesse da melhor forma efetuámos planificações, análises e reflexões com a educadora e professora cooperante, com os professores supervisores e com todos os elementos do grupo de estágio. Ao longo das PES, os elementos do grupo de estágio variaram. No funcionamento do primeiro grupo, surgiram dificuldades que não foram superadas da melhor forma. Talvez a gestão do tempo entre todos os elementos do grupo não tivesse sido a melhor, ou simplesmente não conseguíamos gerir o facto de sermos diferentes ao nível do ritmo de trabalho e na forma como pretendíamos estruturar as intervenções. No entanto, todo o trabalho desenvolvido nas PES, no que respeita às planificações e realização de materiais, foi executado em grupo, independentemente das diferenças.

No que respeita à carga horária, na PES I, íamos para os contextos de ensino dois dias por semana (segundas e terças-feiras). Já na PES II e III, a carga horária foi distribuída por três dias (segundas, terças e quartas-feiras), e de modo a que o número de horas fosse equivalente em ambos os semestres. Na primeira semana, em contexto de PES II e III, assumimos o papel de observadores, com o intuito de nos adaptarmos ao contexto e ao grupo e conhecer cada criança, construindo uma relação baseada no respeito e no companheirismo. Nas semanas posteriores, realizaram-se implementações em grupo e individuais. No final de cada implementação, ocorria uma reunião com a educadora/professora cooperante, os elementos do grupo de estágio e, eventualmente, os professores supervisores. Cada reunião foi crucial para a nossa construção enquanto futuros profissionais, uma vez que permitiu refletir sobre a construção de conhecimento e sobre as diferentes dimensões da nossa intervenção profissional, destacando eventuais lacunas e virtudes que implementámos nas práticas pedagógicas.

Todas as PES permitiram construir mais conhecimento profissional e perceber que

ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire,1991, p. 32).

Sendo a reflexão tão importante, nesta primeira parte do relatório final de estágio sistematizam-se reflexões sobre as práticas em contexto, abordando a contextualização e análise do estágio desenvolvido na EPE e no 1.º CEB, a análise da organização e gestão dos tempos em determinadas tarefas ou atividades e a análise da ação pedagógica em ambos os contextos.

No capítulo 1 e 2 da parte I, analisamos os dois últimos semestres (PES II e III) relativamente a ambos os níveis de escolaridade. Descrevemos algumas experiências acerca das atividades planificadas e desenvolvidas, refletindo criticamente sobre as situações. Os estabelecimentos de ensino onde os estágios decorreram situavam-se na zona de Viseu e ambas as instituições pertenciam à rede pública.

No capítulo 3 da parte I, efetuamos uma análise das competências e conhecimentos profissionais adquiridos e desenvolvidos, com base no Decreto-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto, que definem o perfil de desempenho de um educador de infância e de um professor do ensino básico.

Capítulo 1 – Contextualização e análise das práticas desenvolvidas no estágio na Educação Pré-Escolar

1.1. Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada II – Educação Pré-escolar

O estágio da PES II decorreu ao longo do 2.º semestre do curso de Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, com um grupo de crianças a frequentar a EPE. Nos três dias de estágio, desenvolvemos atividades durante a componente letiva, ou seja, das 9h às 12h e das 14h às 16h. Este estágio foi implementado numa localidade pertencente à zona urbana de Viseu, sendo um estabelecimento público que oferece apenas EPE, com o 1.º CEB numa instituição próxima.

O ambiente educativo da instituição encontrava-se organizado de forma facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças tendo em conta as suas características, englobando as suas necessidades, dificuldades, pontos fortes, pontos fracos, entre outros.

O edifício do JI era constituído por um piso único, rés-do-chão, englobando espaços interiores e exteriores. Numa visão global do espaço, podemos referir que o espaço interior era composto por quatro salas de atividades num lado do edifício, designado por espaço letivo, por oposição ao espaço não letivo, onde se localizava a sala de Componente de Apoio à Família (CAF), a cozinha e o refeitório, e que ficava do lado oposto do edifício. A unir estes dois espaços existia um corredor onde as crianças se deslocavam livremente sem qualquer dificuldade, gabinetes destinados a realizações de reuniões, uma sala de serviços administrativos, uma sala de apoio às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e instalações sanitárias para as crianças e para os adultos. Ainda no espaço interior, podíamos observar a existência de uma sala polivalente onde as crianças brincavam quando o tempo meteorológico não permitia ir para o exterior. Este espaço era originalmente parte do recreio mas há alguns anos foi coberto com o apoio da Associação de Pais.

A sala de atividades onde estagiámos era retangular, com uma parede toda em janelas, oposta à porta. Esta situação garantia uma adequada luminosidade natural, a que se acrescentava luz artificial quando necessário. A sala revelava ainda uma boa ventilação, temperatura e aquecimento central, usufruindo das dimensões regulamentares em conformidade com a legislação em vigor (Despacho conjunto n.º 258/1997, de 21 de agosto e Despacho conjunto n.º 268/1997, de 25 de agosto). A sua designação, sala vermelha, encontrava concretização na cor das paredes e do

chão. A sala encontrava-se em bom estado de conservação e organizada por diferentes áreas de interesse: a área de reunião, dos trabalhos, da biblioteca, da música, dos jogos, da casinha, da garagem e da carpintaria. As seis áreas encontravam-se munidas com materiais e com características próprias da sua função de espaços de brincar. Por norma, a utilização das áreas de interesse era sempre tendo em conta a preferência de cada criança. Eram elas que escolhiam a área de interesse para onde pretendiam ir, respeitando sempre as normas de conduta de cada área. É através da organização do ambiente educativo, englobando as diferentes áreas, que o educador de infância proporciona às crianças distintas experiências de atividade tendo em vista o desenvolvimento de competências (Ministério da Educação, 1997). Deste modo, a organização do ambiente educativo é extremamente importante, pois permite criar as condições essenciais para que se processem aprendizagens. A organização do espaço da sala de atividades apresentava-se atrativa (pelas cores), segura (dimensão dos armiguels) e propícia ao desenvolvimento integral das crianças, proporcionando a exploração, a descoberta e a integração de novos saberes. A sala vermelha poderia, no entanto, sofrer algumas modificações na organização do seu ambiente educativo; por exemplo, a área de reunião era perto da entrada para a sala, sendo que as crianças se sentavam no chão para dialogar com o adulto e estavam expostas a entradas e saídas constantes dos adultos. Poderíamos reorganizar as áreas de interesse da sala, de modo a que a área da reunião passasse para o canto oposto, onde poderiam ser colocadas cadeiras ou bancos suecos para as crianças se sentarem, em vez de no chão e, depois observar a natureza naturalmente, uma vez que estariam perto de uma janela.

Existiam, também, instrumentos que apoiavam a organização do grupo como o quadro das presenças, o calendário, o quadro do tempo, o mapa dos aniversários, o quadro do chefe e a lista das tarefas.

No corredor que dava acesso à sala de atividades, encontrava-se um placard onde se expunham os trabalhos efetuados pelas crianças. Estes trabalhos estavam acessíveis aos pais e a todos os membros da comunidade escolar.

Relativamente ao espaço exterior podemos referir que era amplo e bem equipado, possuindo uma área com relvado e uma área circundante onde as crianças podiam brincar livremente. Também oferecia condições de segurança, visto que se encontrava delimitado por uma vedação que separava o edifício do 1.º CEB do edifício do JI. Todo o espaço exterior se encontrava organizado de forma a oferecer ambientes diversificados que permitissem a realização de atividades lúdicas e educativas

interligando o espaço interior com o espaço exterior. Concordamos com o Ministério da Educação (1997, p. 39) quando refere que “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças”. Também se pode mencionar que é “um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem” (p. 39) acontecem. A relação estabelecida entre o espaço exterior e o espaço interior permite “uma diversificação de oportunidades educativas” (p. 39). Quando as condições climáticas não permitiam às crianças brincarem no espaço exterior aberto, elas permaneciam na zona coberta com diversos materiais e recursos disponíveis para todas as crianças como, por exemplo, triciclos e blocos.

Este estabelecimento tinha bom espaço e boas acessibilidades para as crianças com NEE, uma vez que o estabelecimento apenas tinha rés de chão, não apresentando dificuldades quanto à mobilidade das crianças com deficiência motora.

Este JI era distinto do dos estágios realizados durante a licenciatura, pelo facto de agregar crianças de todas as faixas etárias numa sala de atividade, não as agrupando por idades. Esta era a organização das crianças no ambiente educativo da instituição escolar do estágio de licenciatura. Comparando as experiências, consideramos que essa organização (crianças com idades iguais por sala de atividade) era uma condicionante para a aprendizagem das crianças, visto que as mesmas organizadas por idades não dispunham de pares com níveis de desenvolvimento diferenciados nas suas interações quotidianas. Segundo o Ministério da Educação (1997, p. 35), “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem”. Assim, tanto em trabalhos a pares como em pequenos grupos as crianças com diferentes idades “têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (p. 35).

Na PES II contactámos com um novo contexto e um novo grupo de crianças. Como não conhecíamos o grupo nem a educadora cooperante, no início do estágio, tínhamos claramente receios, dificuldades e necessidade de identificar e criar diferentes estratégias. Surgiu, então, a necessidade de orientar processos conhecendo e caracterizando o grupo a partir da observação e da avaliação das características das crianças desta faixa etária, permitindo a livre exploração das mesmas, estimulando-as através de atividades lúdicas. Para que tal fosse possível, foi necessário conhecer cada criança, criando atividades desafiantes que envolvessem a

organização do ambiente educativo, o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, do bem-estar emocional e da implicação¹ nas atividades em grande/pequeno grupo ou a pares. Foi através do contacto, ao longo do tempo, com o grupo de crianças e com a experiência de interação com o mesmo, que podemos afirmar que as dificuldades supracitadas foram superadas.

No decurso do estágio deparámo-nos com a existência de rotina diária (Tabela 1), sendo relevante para as crianças desta faixa etária, uma vez que lhe permite perceber a estrutura e construir noções espaciais e temporais. Com base no que nos foi possível observar, a rotina diária estabelecida na sala de atividades onde estagiámos iniciava-se por volta das 9h com a chegada das crianças à sala de atividades. Quando se lembravam, elas colocavam a sua representação no placard respetivo às presenças e, em seguida, dirigiam-se para as áreas de interesse ou para os jogos de mesa para brincarem autonomamente no bloco respetivo às atividades livres. Posteriormente, as crianças, sob orientação do adulto, dirigiam-se para a manta formando um círculo onde decorriam as tarefas referentes ao acolhimento da manhã, como por exemplo, o preenchimento e análise do quadro das presenças, o preenchimento do quadro do tempo, o calendário e a colocação da representação da criança que era o chefe do dia. Depois, o chefe do dia organizava o grupo de crianças num comboio onde se dirigiam para as rotinas de higiene e de lanche. Após o recreio, realizava-se a atividade orientada pela educadora e seguidamente as rotinas de higiene e a ida para o almoço. Na parte da tarde, as crianças regressavam à sala de atividades onde começavam por efetuar o acolhimento da tarde e depois atividades orientadas pela educadora. No término do dia, as crianças distribuíam-se pelas áreas de interesse para efetuarem atividades livres até chegar à hora do lanche, onde se dirigiam para o refeitório.

Tabela 1 – Rotina diária

Horas	Atividades
9h – 9h45m	Atividades livres
9h45m – 10h15m	Acolhimento da manhã
10h15m – 10h30m	Higiene pessoal
10h30m – 11h	Lanche/Recreio

¹ Ao longo do trabalho, os termos implicação e envolvimento são usados para designar o mesmo conceito, seguindo a designação utilizada no DQP (Bertram & Pascal, 2009) e no SAC (Portugal & Laevers, 2010).

11h – 11h45m	Atividades orientadas pela educadora
11h45m – 12h	Higiene pessoal
12h – 14h	Almoço
14h – 14h15m	Acolhimento da tarde
14h15m – 15h30m	Atividades orientadas pela educadora
15h30 – 16h	Atividades livres
16h	Lanche

O grupo era composto por vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, havendo doze crianças do sexo feminino e oito crianças do sexo masculino (Tabela 2). O grupo tinha uma criança com NEE que se encontrava ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008.

Tabela 2 – Distribuição das crianças por sexo e por idade

Idades Sexo	3	4	5	Total
Feminino	3	5	4	12
Masculino	2	2	4	8
Total	5	7	8	20

Tratava-se de um grupo de crianças bastante heterogéneo quer ao nível das idades, como das competências, do estatuto social, económico, ambiente familiar e da origem sociocultural, o que possibilitou aprenderem umas com as outras, respeitando-se mutuamente. A heterogeneidade presente no grupo revelou-se uma mais-valia, uma vez que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 35).

Tendo em conta o desempenho geral deste grupo, podemos, de um modo geral, considerar que era bastante interessado, dinâmico, desenvolvido, motivador, desafiante e participativo nas diferentes atividades. Demonstrava, também, ter elevado interesse em participar em atividades livres, em atividades relacionadas com o domínio das expressões, nomeadamente, jogos simbólicos, jogos dramáticos, pintura, em participar em jogos de grande/pequeno grupo ou a pares e em participar na tomada de decisões sobre o que queriam e como queriam fazer.

Considerando o grupo de crianças e a orientadora cooperante como integrantes na construção deste processo de ensino-aprendizagem, podemos mencionar que

criaram-se laços afetivos. Não podemos deixar de mencionar a disponibilidade que, desde o primeiro momento, a educadora cooperante demonstrou para conosco, orientando-nos neste processo e partilhando saberes fundamentais para a nossa construção como futuros profissionais de educação.

1.2. Análise da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II

Ser educador de infância é uma profissão complexa, pois este tem de observar, planificar, agir, avaliar, comunicar e articular todas as competências essenciais para uma aprendizagem eficaz das crianças que frequentam a EPE. A intervenção destes profissionais, neste nível de ensino, caracteriza-se por uma participação, atenção e observação constante. É preciso organizar o ambiente educativo de modo a integrar melhor as crianças. Mas para isso é necessário primeiro compreendê-lo para, posteriormente transformá-lo como uma segunda casa para o grupo de crianças. Como refere o Ministério da Educação (1997, p. 31), as aprendizagens são favorecidas pela organização do ambiente educativo quando este é organizado “como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças”. Foi possível, ao longo do estágio, observar que o ambiente educativo era propício para aquele grupo de crianças, uma vez que organizámos o espaço e os materiais de modo a proporcionar às crianças experiências educativas, significativas e diversificadas.

Ser educador é conseguir interagir e perceber as especificidades de cada criança, mas também conseguir uma relação de proximidade com a comunidade educativa, refletindo sempre as suas ações e questionando-se constantemente neste processo de ensino-aprendizagem, percebendo se auxiliam, incentivam e promovem o alcance de aprendizagens integradas. Deve ainda existir trabalho colaborativo com os pais, assistentes operacionais e a restante equipa educativa, de modo a compreender mais facilmente as crianças. Tudo isto é contemplado pelas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), pois apresentam um conjunto de princípios que auxiliam o educador de infância nas suas decisões sobre a sua prática.

Neste seguimento, todos os educadores devem dotar as suas ações de intencionalidade educativa, fomentando o desenvolvimento pessoal e social das crianças e promovendo a cooperação, autonomia e entreajuda. Deverão criar condições necessárias para proceder à interação entre diferentes intervenientes – crianças, crianças e adultos, crianças e comunidade e entre adultos – pois no contexto da EPE as interações serão a base da aprendizagem das crianças. De acordo com o Ministério da Educação (1997, pp. 34-35), “na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e relação entre adultos, crianças e entre crianças constitui a base do processo educativo”.

No decorrer do estágio tivemos a oportunidade de realizar algumas atividades que envolvessem a interação entre crianças, mostrando que são capazes de criar discursos fluídos com outras crianças e com os adultos presentes na sala de atividades. Todas as crianças comunicavam, umas mais do que outras, partilhavam as suas ideias, opiniões e dúvidas. Apesar de não existirem momentos específicos e impostos pelo adulto para as crianças dialogarem, sempre que tal acontecia atribuía-se grande ênfase, pois é importante ouvir e saber ouvir as crianças. A título de exemplo, podemos referir a exploração da temática “veterinário” através do jogo dramático, como um veículo locomotor para o desenvolvimento da linguagem oral. Apresentaram-se três caixas onde as crianças poderiam sortear qual o veterinário, o animal e a doença que iriam dramatizar. Na primeira caixa, “caixa do veterinário”, surgiam as palavras: velhinha, maluco, carinhosa e resmungão. Na segunda caixa, “caixa dos animais”, existiam as palavras: cão, gato, coelho e papagaio. E a “caixa das doenças” continha as palavras: diarreia, alergia, membro partido e subnutrição (Anexo I). Após o sorteio, as crianças começaram a desenvolver ações de exploração. Revelaram entusiasmo e capacidade de interagir e organizar ações a partir das pistas fornecidas pelas caixas. Todos os grupos debateram ideias connosco e entre eles ao longo do processo de criação da ação. No final, cada grupo apresentou o seu jogo dramático utilizando objetos como, por exemplo, rolos de cartão, seringas, entre outros (tudo planeado e decidido pelas crianças sendo o educador meramente orientador nesta atividade).

Decidimos mencionar esta sessão, pois, a nosso ver, é importante frisar que as crianças criem e explorem ações, utilizando ou não objetos para expressar, produzir jogos e dramatizar algo. No momento em que cada grupo estava a realizar o jogo dramático, algumas crianças apresentavam-se apreensivas, pois tornara-se tão complexo representar uma ação corporal e ainda ter de proferir algo pré-definido. Contudo, evidenciámos que existiu um grupo em particular que não atribuiu importância ao discurso. Para efetuar a figura do veterinário maluco, por exemplo, apenas utilizou a emissão de sons, as expressões faciais e corporais e os objetos que estavam ao seu dispor. Esta implementação de prática pedagógica foi gratificante, na medida em que permitiu explorar a ideia de que “é pela ação que as crianças vão exprimir-se e isto para o seu próprio prazer e desenvolvimento” (Chancellor, 1941 cit. por Gauthier, 2000, p. 18). Na opinião da mesma autora, o jogo dramático é um jogo que possibilita às crianças exteriorizarem, através do movimento e da voz, os seus sentimentos e as suas observações pessoais.

Um outro exemplo, em que propusemos que as crianças expressassem e partilhassem as suas ideias e as suas opiniões, foi quando realizamos um mini projeto que tinha como objetivo conhecer o significado da palavra família. Para que isto fosse possível, criou-se um lugar que fosse seguro e acolhedor – casa mágica - para as crianças dialogarem sobre diferentes famílias e reconhecerem as suas identidades pessoais, culturais e sociais. Dentro da casa existiam várias fotografias de famílias com graus de parentesco simples, mas também outros grupos sociais de pertença, como a escola, a comunidade, entre outros. Quando as crianças entraram na casa mágica foi como se surgisse um novo mundo. Encontravam-se envolvidas e empenhadas em dialogar sobre as fotografias que se encontravam nas paredes da casa. Aqui surgiram conversas interessantes dirigidas e orientadas pelas crianças, até que decidimos colocar a seguinte questão: “Será que esta família (negra) é diferente de todas as outras famílias?” Foram surpreendentes as respostas dadas pelas crianças, mas uma tornou-se particularmente especial. Uma criança negra respondeu “Sim, é diferente!”. Questionamos novamente: “Mas em quê que é diferente?”. A criança ficou muito apreensiva e inibida e respondeu: “Na cor da pele!”. Outra criança interrompe o discurso e diz: “Diferentes não são! Todas têm cabeças, braços e pernas!”. Se todas as crianças já respondiam que de facto aquela família era igual a todas as outras, a criança negra, que inicialmente tinha respondido que era diferente, passou a mencionar que “sim, de facto as famílias são iguais. Apenas existe uma diferença, a cor da pele!”. Foi através deste momento que percebemos que é importante que o educador tenha um papel fundamental, ouvir a voz das crianças, desafiando, questionando e ampliando as suas ideias. Percebemos também a importância do diálogo entre crianças, confrontando pontos de vista e aprendendo umas com as outras. Neste caso específico, a criança que estava mais próxima da representação encontrou nos seus pares uma atitude inclusiva, dissipando uma diferença que provavelmente já sentira em relação a si, diferente dos outros meninos, mas afinal apenas na cor de pele.

Durante a PES II ainda tivemos a oportunidade de realizar algumas atividades que envolvessem as famílias das crianças e a comunidade como, por exemplo, o conto de histórias, efetuado por alguns pais que foram à nossa sala de atividades contar histórias ao grupo; promovemos a festa da família, tendo sido dinamizada no final do ano para as famílias contando com a participação ativa das crianças. Consideramos que estas práticas foram fundamentais para a relação escola-família, uma vez que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos

sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43).

Consideramos importante diversificar três momentos na rotina diária das crianças. Modificámos, com o consentimento da educadora, a estrutura dos acolhimentos durante as terças e quartas-feiras nos dias de estágio, sendo que às segundas-feiras ocorria sempre o relato sobre o fim de semana. Tentamos apresentar ao grupo linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais como, por exemplo, imagens de ilusões óticas, o ferro e o relógio de mesa antigo, obras de arte, entre outras. A título de exemplo, na atividade onde foi apresentado o relógio de mesa antigo, no diálogo estabelecido entre nós e as crianças, houve muitas que referiram que também os seus avós tinham relógios antigos, mas que eram diferentes, pois ou estavam colocados nas paredes ou nos bolsos dos casacos. Estas observações serviram para alargar a exploração da atividade e proporcionar conhecimento às outras crianças, através do conhecimento gerado pelas intervenções delas, não havendo necessidade de ser o adulto a ser a fonte do conhecimento. Também introduzimos a tarefa de ensinar as crianças a apertarem os atacadores, com o objetivo de elas se tornarem mais autónomas.

Para além dos acolhimentos diferenciados, às terças-feiras à tarde passou a existir o momento da música. Tentámos desenvolver atividades que permitissem às crianças produzirem sons e ritmos com o corpo, utilizarem a voz e tocarem instrumentos musicais. Após cada canção, as crianças criaram um dossier de músicas ilustrado por elas. Às quartas-feiras, o grupo de estágio concebeu atividades de expressão motora, onde as crianças efetuavam e exploravam percursos de competição e danças diversificadas com coreografias formadas por nós, como o *step* e o rancho folclórico. Com a introdução destes três momentos na rotina diária do grupo de crianças, evidenciámos que todas expressaram abertura e receptividade nas atividades propostas, permanecendo disponíveis para interagir e explorar não evidenciando comportamentos hesitantes em relação ao adulto ou a outras crianças, uma vez que tinham conhecimento sobre o que iria ocorrer e que poderiam participar ativamente naquele momento e naquele período de tempo. Assim, na perspetiva do Ministério da Educação (1997, p. 40),

a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor

modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o cotidiano habitual.

O estágio na EPE foi criado com elevado entusiasmo, excitação e envolvimento com as crianças, a família, a comunidade escolar e na educadora. Esta foi crucial na insistência sobre a necessidade de efetuar introspeções contínuas sobre todo o trabalho desenvolvido. As reflexões com a educadora cooperante e com as professoras supervisoras foram um importante ensinamento, pois levaram-nos a analisar e a melhorar algumas falhas mencionadas, permitindo-nos efetuar relatórios crítico-reflexivos sobre esses aspetos, melhorando a nossa ação e estruturação de ensino com a finalidade de promover uma prática pedagógica eficiente.

No decorrer do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, existiu um constante reforço da ideia de que deveríamos ser bons observadores e que ao planificar as nossas intervenções não deveríamos descurar as características individuais de cada criança. Como preconiza o Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 1, ponto II, todos os educadores devem observar “cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem”. Deveríamos, também, refletir sobre as nossas intervenções e nas aprendizagens concebidas para o grupo. Ao longo do estágio, assumimos uma ação reflexiva e de questionamento nos diferentes contextos, procurando estratégias lógicas, desafiantes, inovadoras e atrativas aquando do processo de planificação e da nossa ação. Foi necessário efetuarmos uma análise contínua de todo o nosso trabalho. Mas para que tal acontecesse foi necessário ser-se reflexivo sobre as nossas práticas. Os educadores reflexivos são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática, refletindo, sozinhos ou em conjunto, na ação, na reflexão sobre a ação e na reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1992). Assim sendo, é necessária a existência de uma retrospectiva sobre o ensino e a aprendizagem, sendo que o mais importante é construir conhecimentos, atitudes, sentimentos, sensibilidades e ações nas crianças, tendo em conta as competências, a responsabilidade, a integridade e o respeito mútuo. Portanto, cada educador deve efetuar a reflexão nas e pelas práticas educativas, promovendo o desenvolvimento e identidade do grupo.

No entanto, o educador também deverá ter sempre em mente a preocupação de envolver os diversos domínios curriculares e a forma como concebe as atividades,

adequando a sua ação ao contexto sala de atividades e às necessidades de cada criança. Por isso planificávamos atividades atrativas, diversificadas e com bastante pertinência para todas as crianças. Como refere Rocha (2013, pp. 19-20), devemos

planear, adequando as atividades e ou projetos aos interesses e motivações do grupo, tendo sempre em conta as suas intencionalidades pedagógicas, adequando e agindo de forma a tirar partido das situações e oportunidades imprevistas, incentivando a criança em novas escolhas, proporcionando-lhe momentos de segurança e bem-estar, avaliando posteriormente, as mesmas.

O educador não deverá ser visto apenas como o transmissor de conhecimentos, um observador nato, um orientador e um investigador de novas aprendizagens, mas como um gestor do seu próprio currículo. Roldão (1999, 2003, 2009 cit. por Leite, 2010, p. 18) menciona que

ensinar não é apresentar, de forma mais ou menos coerente e sistematizada, um conjunto de conhecimentos e esperar que sejam apreendidos por quem assiste a essa apresentação. Ensinar é fazer aprender, o que pressupõe uma intencionalidade muito específica, a qual exige a conceção estratégica da forma pela qual se promove essa aprendizagem.

Esta citação revela que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas a forma como as situações de ensino são intencionalizadas proporcionando aprendizagens às crianças. Mas, para o saber fazer tem de se ser “especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular” (Roldão, 2007, pp. 101 -102).

Qualquer educador tem de ter “consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 27). Necessitará de ser um perseverante criativo e inovador, utilizando diferentes estratégias pedagógicas e didáticas. Toda a ação de ensinar deve ter em conta o processo de observar, planificar, agir, avaliar, comunicar e articular. Durante o período da PES II, experienciámos momentos de planeamento de atividades e intervenções quer em grupo quer individuais, procurando ter em atenção as necessidades, ritmos de aprendizagem e de trabalho, bem como o desenvolvimento do grupo e de cada criança, tentando adaptar as tarefas e criar situações em que estas pudessem construir aprendizagens, conhecimentos e competências. Apesar disso, o processo nem sempre foi fácil, valendo-nos toda a cooperação e dedicação da educadora cooperante e das professoras supervisoras.

Também tivemos em conta que as planificações fossem suficientemente flexíveis e ajustadas ao grupo, para, assim, contemplar as dificuldades e interesses de todos.

Nas nossas intervenções tivemos por propósito criar atividades lúdicas, dinâmicas, motivadoras, significativas, inovadoras e com bastante pertinência, que suscitasse a curiosidade e fossem ao encontro dos interesses das crianças, para que elas aprendessem com gosto e empenho, e especialmente que se desenvolvessem cognitivamente e socialmente. Promovemos a interligação entre as diferentes áreas do saber ao longo das semanas de estágio. No entanto, antes de cada semana de intervenção, existiam reuniões semanais de preparação com a educadora cooperante, onde era atribuído um tema sugerido pela mesma. Em cada atividade existia uma preparação prévia. Questionávamos qual seria o potencial de cada atividade e o modo como iríamos elaborar os respetivos materiais que eram utilizados em cada atividade. Ao longo das implementações da prática surgiu envolvimento constante com o grupo de crianças.

Em suma, gradualmente, ao longo do estágio na PES II foi possível tornarmos-nos mais críticas e reflexivas relativamente às intervenções que ocorreram em grupo e individualmente. Tomávamos sempre decisões em grupo e organizávamos a planificação para cada semana, independentemente de ser a semana de intervenção de outro elemento do grupo. Colaborávamos umas com as outras, apoiando-nos como uma equipa. Todo este estágio permitiu-nos desenvolver enquanto futuras profissionais, ensinando-nos a partilhar saberes e experiências, e a responder às necessidades do grupo de crianças.

Capítulo 2 – Contextualização e análise das práticas desenvolvidas no estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1. Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada III – 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PES III decorreu ao longo do 3.º semestre em contexto de 1.º CEB, numa turma do 1.º ano de escolaridade, com a qual tivemos contacto pela primeira vez durante três dias por semana: segundas, terças e quartas-feiras.

A escola a que nos referimos encontrava-se localizada no concelho de Viseu, sendo um estabelecimento público que abrangia dois níveis de ensino, o 1.º CEB e a EPE.

O edifício era composto por espaços interiores e exteriores bem amplos. No interior podemos observar a existência de dois pisos com acessos limitados para as crianças com dificuldades motoras, visto apenas possuírem escadarias e nenhum elevador. Também existiam doze salas de aula para o 1.º CEB e quatro salas de atividades para a EPE, uma biblioteca, uma mediateca, um bar, uma cozinha, um refeitório, um polivalente, uma unidade de autismo, uma sala de ensino estruturada, um centro de recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para a Educação Especial, um gabinete para a coordenação de escola e serviços administrativos e várias instalações sanitárias, nos dois pisos, quer para as crianças quer para os adultos.

Quanto ao espaço exterior era amplo e bem conservado. Neste encontrávamos um campo de basquetebol e espaços térreos onde as crianças podiam brincar livremente em volta do edifício, encontrando-se, constantemente, sobre os olhares atentos das auxiliares de ação educativa. Este espaço era muito importante para as crianças, pois envolvia atividades livres, em momentos de intervalo, mas também atividades que requeriam momentos orientados pela professora. Pode-se mencionar que o recreio é sinónimo de pausa, intervalo, descanso, contudo é também um espaço de agitação. Este espaço encontrava-se separado do meio circundante através de um muro e grades, impedindo que os alunos se afastassem do recinto escolar.

A sala de aula onde estagiámos situava-se no rés-do-chão permanecendo acessível a todas as crianças. Quanto à sua organização, verificámos que o espaço era propício e adequado ao processo de ensino-aprendizagem, pois era amplo e com predominância de luz natural, devido às janelas de dimensões relativamente grandes. Ao nível do mobiliário e dos materiais/recursos, estes encontravam-se em bom estado

e bem organizados. Existiam placards para cada área curricular, um computador, um quadro interativo com projetor, dois arMiguels onde os alunos guardavam os seus dossiês, um lavatório e instrumentos de regulação que apoiavam a rotina de cada criança. É de salientar a presença de um quadro de registo do comportamento dos alunos, em que a professora no final de cada aula registava o comportamento dos alunos tendo em conta a categorização: verde (bom), amarelo (razoável) e vermelho (mau).

As intervenções foram dinamizadas na mesma instituição escolar onde efetuámos a PES I e no mesmo ano de escolaridade, o 1.º ano. Contactámos com novas crianças, com novos ensinamentos e métodos de ensino distintos da professora cooperante anterior. Cada turma é uma turma e temos que pensar individualmente em cada criança, na melhor estratégia a adotar e na forma como iremos proporcionar aprendizagens significativas e relevantes para o desenvolvimento pessoal e social dos demais. Visto que a turma era diferente, tentámos dialogar com a professora cooperante de modo conhecer os alunos num processo individualizado. Foi uma descoberta constante e cativante, pois criaram-se processos de conhecimento em vinte e duas crianças, quando estas não nos conheciam. Nesta descoberta também existia insegurança. Apesar de já termos lecionado esse ano de escolaridade, na primeira intervenção suportávamos uma certa dose de ansiedade, nervosismo e insegurança, pois debatíamos com uma turma de alunos bastante diversificada. Começámos a conhecer cada criança, a identificar os seus anseios, dificuldades, conquistas e a partilhar saberes. Foi assim que conseguimos aos poucos controlar esse nervosismo, exteriorizando as capacidades.

Relativamente ao tempo letivo era distribuído entre as 9h e as 12h havendo uma interrupção para almoço. As atividades eram retomadas às 14h, tendo o seu término às 16h09m. Quanto ao período de intervalo, este decorria entre as 10h30m e as 11h, sendo utilizado tanto o espaço exterior, quando as condições meteorológicas o permitiam, como o interior. Existia, também, um tempo pré-definido (16h09m e as 16h30m) para os alunos que não frequentavam as Atividades dos Tempos Livres (ATL), permanecendo em Atividades de Reforço, orientadas pela professora titular da turma. Neste período de tempo era feito um acompanhamento individualizado com os alunos que apresentavam dificuldades em determinados conteúdos.

A turma era composta por vinte e dois alunos, sendo nove do sexo feminino e treze do sexo masculino (Tabela 3), com capacidades cognitivas e ritmos de trabalho diversificados. Existiam dois alunos com NEE possuindo o diagnóstico de Perturbação

do Espectro de Autismo, encontrando-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro desde a EPE.

Tabela 3 – Distribuição dos alunos por sexo e por idade

Sexo \ Idades	6	7	Total
Feminino	9	0	9
Masculino	12	1	13
Total	21	1	22

Constatavam-se algumas diferenças de valores e de atitudes nas crianças, algo no qual era necessário refletir diariamente. A maioria dos alunos denotava interesse, organização e capacidade de partilhar conhecimentos e trabalhar a pares e em grupo. No entanto, havia alunos que revelavam bastante imaturidade, pouca autonomia e alguma fragilidade na execução das suas tarefas escolares, carecendo de bastante apoio. Tratando-se do primeiro ano de escolaridade obrigatória, este é um cenário expectável. Compete, assim, ao professor construir um ambiente facilitador para as crianças se adaptarem ao 1.º CEB.

Generalizando, considerávamos os alunos da turma bastante dinâmicos, desenvolvidos, implicados nas atividades e participativos, sendo que a maioria apreciava experiências novas e desafiantes, mas também gostava de realizar atividades livres, jogos em grande grupo ou a pares, demonstrando possuir um elevado interesse pela tomada de decisões sobre o que querem e como querem fazer, evidenciando energia e vitalidade, sentindo-se à vontade dentro e fora da sala de aula.

É de realçar a função desempenhada pela professora cooperante que desde o primeiro dia sempre se mostrou disposta a auxiliar-nos neste processo, dando-nos *feedback* sobre as nossas intervenções, apoiando-nos sempre que a solicitávamos. Foi um pilar para a construção de novos saberes, novas aprendizagens e novas estratégias.

Fortaleceu-se a perceção, através deste estágio, que o professor deve estabelecer uma relação com todas as crianças e que estas se devem ajudar mutuamente.

2.2. Análise da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada III

No decorrer do percurso efetuado no estágio referente à PES III, com a turma do 1.º ano, pudemos inferir que todos os alunos necessitam de um modelo, e que na

maioria das vezes é o professor que desempenha uma influência determinante no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Neste sentido, o professor deve manter uma relação pedagógica com os alunos, baseando-se na autonomia e no respeito, tendo como princípios o diálogo, a compreensão e o encorajamento.

Na prática pedagógica o papel desempenhado pelo professor não é estático, mas pelo contrário, vai evoluindo ao longo do tempo. Foi através do discurso e do contacto permanente com os alunos que criámos uma dimensão relacional e emocional com cada um, sentindo-nos como companheiros e facilitadores da aprendizagem, demonstrando a multiplicidade de funções e a polivalência que o papel do professor desempenha na nossa sociedade. Segundo Tassoni (2000, p. 7), “a afetividade que se manifesta na relação professor-aluno constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento”.

Ao longo das intervenções, começámos a conhecer cada aluno, o que nos permitiu manter em evidência o seu bem-estar e que construíssem aprendizagens significativas e relevantes para o seu desenvolvimento social. Porém, tínhamos certo receio na forma como motivar os alunos. Em diálogo com a professora cooperante e com os professores supervisores decidimos criar fatores motivacionais fortes, tendo sempre o cuidado no modo como iniciávamos cada atividade, principalmente no início do dia ou no retorno dos intervalos do lanche da manhã ou do almoço.

Ao longo das intervenções procurámos implementar componentes motivacionais estruturadas, de modo a conduzir os alunos para os conteúdos pretendidos de forma motivadora. Um exemplo disso foi quando utilizámos estratégias motivacionais para abordar os conteúdos programáticos (Anexo II). Utilizámos o fantocheiro, construimos fantoches apelativos, selecionamos histórias que fossem atrativas quer no seu conteúdo quer nas suas ilustrações e criamos personagens que dialogavam ativamente com a turma. Tudo isto foi pensado e estruturado para apelar a atenção da turma e o raciocínio lógico de cada aluno através de materiais simples. Naqueles dias, os alunos expressaram abertura e receptividade às atividades propostas, permanecendo disponíveis para interagir e explorar, não evidenciando comportamentos hesitantes em relação a nós ou a outros alunos. O facto de termos criado condições para o envolvimento/participação dos alunos de forma oral e a permissão para manipular os fantoches à vontade contribuíram para a motivação nos alunos. Para Balancho e Coelho (1996, p. 31), motivação é “tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta. Pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar

capacidades”. Deste modo, pensamos que os materiais são importantes geradores e auxiliares de motivação nos alunos, caso estes sejam criados e explorados devidamente, devendo ter sempre o cuidado na preparação e exploração dos mesmos. Na perspectiva de Prado (1998, cit. por Caldeira, 2009, p. 225), “os materiais didáticos são instrumentos para aprendizagem, pois são o meio através do qual a criança interage com o mundo exterior, com os adultos e com as outras crianças”. Assim, todo e qualquer material deve ser observado, manipulado e explorado, provocando o desenvolvimento e a formação de determinadas capacidades, atitudes e conhecimentos nos alunos (Caldeira, 2009).

Neste processo de práticas pedagógicas é necessário refletir sobre a ação que os professores exercem na sua prática, nos valores, nas intenções e nas aprendizagens que proporcionam aos alunos. Devem desenvolver competências para promover uma escola inclusiva, “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 2, ponto II). Cabe aos futuros profissionais de educação promover o desenvolvimento integrado de conhecimentos, atitudes e competências nos alunos, tendo como objetivo primordial a integração harmoniosa na sociedade, bem como a aprendizagem de conhecimentos relativos a várias áreas curriculares, mediante as metodologias e técnicas pedagógicas adequadas. Para que tudo isso se realize, todos os professores devem criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática, refletindo, na “ação e sobre ela assim como sobre as condições que a modelam” (Alarcão, 1996, p. 100). É através da reflexão que percebemos que os professores desempenham o papel de agentes ativos no ensino, nomeadamente

na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral (Alarcão, 1996, p. 176).

Todas as reflexões realizadas ao longo da prática profissional possibilitaram a criação de aprendizagens em contexto escolar, desencadeando reflexões *a posteriori*, caracterizadas pelo conhecimento, análise, teorização, vivência, experiência e questionamento analítico e reflexivo das situações (Schön, 1992).

Ao longo das práticas pedagógicas implementadas na PES III, pudemos mobilizar os conhecimentos e as competências fundamentais para o desenvolvimento

de um currículo integrado no âmbito das diferentes áreas curriculares. Na formação como discentes tivemos a oportunidade de contactar com novas experiências e aprendizagens ativas, significativas, integradoras e socializadoras. Realçamos que este estágio não só mobilizou e atualizou contributos das áreas curriculares para a docência e para a intervenção em contexto escolar, como possibilitou uma construção contextualizada e integrada de conhecimento, projetando e ampliando saberes e competências, no seguimento das ideias de Roldão (2000).

Relativamente ao papel desempenhado pelos professores supervisores, consideramos que foi imprescindível para o nosso progresso. Depois das intervenções, as críticas que nos foram apontadas, todas elas construtivas, fizeram com que refletíssemos sobre a prática profissional, na medida em que nos auxiliaram a progredir em alguns aspetos.

No que concerne à turma, consideramos, como já referido anteriormente, ser bastante dinâmica, desenvolvida, implicada e participativa nas atividades. Não poderíamos deixar de relatar que nos momentos em que eram solicitadas as participações orais dos alunos havia sempre quem não respeitasse a regra de não falar na vez do colega. A tarefa de explicar que devemos respeitar os outros, regra que estava afixada num dos placares da sala de aula, foi extremamente complexa, pois o interesse e a euforia em querer partilhar o conhecimento eram imensos. Foi difícil fazer os alunos compreender que teriam de aguardar pela sua vez e respeitar os colegas (respeitar no sentido de saber ouvir a opinião de cada um, aguardando a autorização do adulto para falar na sua vez). Muitas vezes, durante a PES, existiram momentos em que os alunos, quando tinham a oportunidade de falar, já não se lembravam do que queriam dizer ou já era fora de contexto. Na nossa opinião, evidentemente deve existir uma troca constante de saberes, uma partilha de conhecimento, um diálogo onde o professor sirva como orientador, mediador, guia e aconselhador das aprendizagens dos educandos. Assim, o respeito de ouvir e saber ouvir os outros terá de ser mútuo nas crianças para que se promova o sucesso educativo. Quando os alunos usavam discurso evidenciavam energia e entusiasmo, sentindo-se à vontade dentro e fora da sala de aula para exporem as suas dúvidas e dificuldades sem restrições. Havia, assim, uma boa relação com as crianças que eram fantásticas, com as quais se tornou enriquecedor trabalhar. Ser professor não implica apenas promover as aprendizagens nos alunos, mas também pressupõe estabelecer e manter a relação com estes, o que no momento da despedida se tornou muito difícil para todos.

Ao longo das dinamizações, tentámos criar ambientes acolhedores e propícios a desenvolver aprendizagens ativas e significativas nos alunos. Nos momentos em que estes efetuavam fichas de trabalho que envolviam o seu raciocínio e a estruturação do pensamento, colocávamos música ambiente, de modo a que as pequenas conversas terminassem, e que os alunos se concentrassem na(s) tarefa(s) que estavam a desempenhar. Esta foi uma estratégia que, a nosso ver, resultou na turma em questão e que poderia ser aplicada noutra.

Em resumo, ao longo de todas estas intervenções tivemos a oportunidade de contactar com diferentes crianças com realidades também essas diferentes, quer ao nível do contexto familiar, económico, social ou cultural. Ser professor é conhecer cada aluno a partir da observação e da avaliação das suas características. É permitir que explorem livremente atividades lúdicas, promovendo a criatividade, a autonomia e o bem-estar emocional.

A realização das observações, planificações e reflexões contribuíram para que o trabalho desenvolvido em grupo se tornasse mais rico a cada dia que passava. Este aspeto verificou-se na elaboração das planificações, pois, apesar de serem individuais, o grupo de estágio estruturava, elaborava, partilhava e criava as atividades, planificações e materiais em grupo. É sempre mais proveitoso efetuar a partilha de diversas ideias, trocando e discutindo estas sempre em grupo, tendo como objetivo conduzir as crianças a aprendizagens ativas, significativas, integradoras e socializadoras. Todo este trabalho desenvolvido foi efetuado com prudência, responsabilidade e determinação, orientado pela professora cooperante e apoiado pelos manuais escolares, metas curriculares, programas curriculares, legislação e planificações mensais cedidas pela professora. Mas planificar cada dia de intervenção requereu que existisse interdisciplinaridade e que todos os elementos de uma planificação se encontrassem interligados. Para isso, organizamos as áreas curriculares e os conteúdos programáticos. Em seguida, os objetivos que pretendíamos que as crianças atingissem naqueles conteúdos; as atividades de ensino-aprendizagem que teriam de ser promovidas de modo a atingir esses objetivos; a avaliação que efetuaríamos, pois é fundamental verificar e compreender as aprendizagens das crianças; os recursos/materiais que utilizaríamos; e, por último, o tempo destinado para cada atividade. Com isto, verificámos que planificar não significa programar nem o professor nem a aula. As planificações não devem ser uma espécie de filme pré-gravado do que vai acontecer na sala de aula. Deve-se, assim, programar,

previamente, o que acontecerá ao longo da aula, mas tendo sempre em atenção as características da turma.

Existiram dois aspetos que nos preocuparam durante a prática. O primeiro foi a dificuldade no preenchimento da avaliação, mas após o *feedback* dos professores supervisores esta colmatou-se. Não tivemos, no seu global, grandes dificuldades em elaborar as planificações e no final estas apresentavam as características necessárias de qualidade como o rigor, a precisão, a coerência e a flexibilidade. O segundo foi o facto de não cumprirmos a planificação, pois às vezes a gestão do tempo que fazíamos não se processava da melhor forma, permanecendo atividades por executar. Foi relevante perceber que o que é mais importante não é realizar as atividades todas nem cumprir as planificações, mas sim, que os alunos compreendam os conteúdos, o que muitas vezes, requer mais tempo e adequação de estratégias criadas no momento. Assim, aprendemos que as planificações são flexíveis e não são algo que tem de ser seguido rigorosamente.

Com esforço e abstração da preocupação de querer cumprir com a planificação, as intervenções decorreram da melhor forma, devido ao auxílio e apoio incondicional da professora cooperante e dos restantes elementos do grupo, bem como ao processo investigativo ocorrido constantemente, de modo a renovar os saberes e conhecimentos. Uma das maneiras que é possível renovar/atualizar os nossos conhecimentos é investigar/procurar, possuir curiosidade em adquirir e ampliar os conhecimentos para que assim consiga acompanhar de forma mais adequada as crianças, respondendo assim aos seus interesses e curiosidades (Pereira, 2014). Na perspetiva de Alarcão (2001, p. 21), os professores investigadores são ditos “como investigadores da sua ação, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes”, isto é, um professor investigador é aquele que permanece em constante pesquisa, investigação e observação sobre tudo o que o rodeia.

Ao longo da PES III, foi verdadeiramente prazeroso trabalhar com aqueles alunos e com aquela professora cooperante. Aprendemos o quanto é difícil ensinar os ditongos, as vogais, as consoantes, ensinar os pequenos passos para se ler uma palavra pequena e simples. É um passo mágico na vida de cada criança que deveríamos guardar para sempre na nossa memória, pois aprender a ler e a escrever é algo maravilhoso e significativo, é algo que nos fornece a base como futuros cidadãos.

Capítulo 3 – Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

No final das PES, refletir sobre as competências e conhecimentos que foram desenvolvidos é parte importante e integrante do processo de construção de competências profissionais. Cada vez mais a profissão docente está associada ao conceito de reflexão, uma vez que esta profissão não contempla apenas o planejamento e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, mas também a reflexão. Consideramos a profissão docente como uma profissão reflexiva (Zeichner, 1993).

Neste capítulo faremos uma análise sobre as competências e conhecimentos que construímos e desenvolvemos, baseando-nos nos Decretos-lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto, que definem o perfil de desempenho do educador de infância e do professor do ensino básico.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, o perfil de desempenho para o educador de infância e o professor do ensino básico “enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (Decreto-Lei n.º 240/2001, ponto I). Este apresenta várias dimensões, sendo elas: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e de relação com a comunidade; e desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No que diz respeito à primeira dimensão – profissional, social e ética –, consideramos que o educador deve desenvolver a sua intervenção profissional tendo em conta a investigação e a reflexão, mas também as seis etapas orientadoras que constam nas OCEPE: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular (Ministério da Educação, 1997). A ação que exerce começa através da observação do contexto educativo do conhecimento de cada criança, “as suas capacidades, interesses e dificuldades (Ministério da Educação, 1997, p. 25), para posteriormente planejar e avaliar o seu processo. No planejamento, o educador deve ter conhecimento do grupo e de cada criança, para construir as condições e estratégias necessárias, orientando as crianças nas aprendizagens significativas e diversificadas. Só assim é que podemos refletir “sobre as intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Para planejar as práticas e as ações com sucesso, o educador deve tirar partido das situações e oportunidades imprevistas, agindo em conformidade com as suas intenções educativas solicitando a participação de assistentes operacionais, outros profissionais envolvidos na equipa educativa, dos pais e de outros membros da comunidade.

É com as práticas e as ações que o educador recolhe informações que se tornam essenciais para realizar a avaliação das crianças e com as crianças. Reflete consoante o que vai observando, possibilitando-lhe “estabelecer progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 27). Mas para que tudo isto se torne possível, tem de existir comunicação. Esta é indispensável em todas as etapas. Comunicar com a comunidade educativa, sobretudo com os pais, é fulcral, pois permite um melhoramento do “conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação” (Ministério da Educação, 1997, p. 27). Só assim é que as aprendizagens das crianças são efetivadas e alcançadas com sucesso.

Também ao longo das nossas práticas, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, tentámos promover a autonomia das crianças, bem como a sua inclusão na sociedade, através de trabalhos em grupo e a pares, do contacto educativo com outras crianças e, ainda, através de visitas de estudo. Tivemos sempre em atenção o bem-estar das crianças, respeitando todas as suas diferenças, quer culturais quer pessoais, e valorizando todos os seus saberes.

Relativamente à segunda dimensão – desenvolvimento do ensino e da aprendizagem – procurámos promover atividades que estivessem de acordo com os objetivos do Projeto Curricular de Turma ou de Grupo. No que concerne ao uso da língua portuguesa procurámos ter sempre acuidade, clareza e correção, quer em termos orais como escritos. Para além das diferentes estratégias pedagógicas adotadas, tanto na PES II como na PES III socorremo-nos sistematicamente do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, na medida em que defendemos a sua relevância no desenvolvimento e ensino-aprendizagem das crianças. Utilizamos diversas vezes o computador e o quadro interativo para promover a construção de competências básicas nas crianças diversificando as atividades e tornando as aprendizagens mais ricas e abrangentes.

Quanto à terceira dimensão – participação na escola e de relação com a comunidade – “o professor exerce a sua atividade profissional de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da comunidade como instituição

educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (Decreto-Lei n.º 240/2001, ponto IV). Assim, mencionamos que colaborámos com vários intervenientes do processo educativo, permanecendo sempre à disposição para cada atividade desenvolvida com outro grupo/turma. Tivemos, também, a oportunidade de participar nas festividades e nas visitas de estudo.

Relativamente à quarta e última dimensão – desenvolvimento profissional ao longo da vida – admitimos que todo o trabalho proporcionado e desenvolvido nas PES foi fundamental para a nossa profissionalização, assim como todo o trabalho realizado com os colegas de grupo. Com as PES aprendemos a gerir emoções, a descobrir mais de nós, dos outros e das relações que estabelecemos com os outros. Apesar das PES se gerirem em volta do ensino e do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, tivemos de aprender a resolver conflitos relacionais com os colegas de estágio e a superar situações em prole desse propósito. Trabalhámos com diferentes pessoas, com diferentes personalidades. O processo relacional do estágio foi complexo e emotivo, difícil de gerir por vezes, mas essencial para o crescimento e a verdadeira aprendizagem da relação com os outros, e da relação que o educador/professor mantém com os outros. Assim sendo, a formação na área da docência permite obter uma panóplia de conhecimentos, competências, aprendizagens e saberes que ajudarão na futura vida profissional. Evidenciamos que estamos conscientes de que ser educador/professor integra o desenvolvimento e atualização constante da sua formação e saberes, construindo a sua prática profissional mediante a análise, reflexão, investigação e cooperação com outros profissionais.

Seguidamente faremos uma análise em ambos os contextos da PES com base no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Este Decreto-Lei menciona os perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência, baseando-se na conceção e desenvolvimento do currículo e na integração do currículo.

Analisando o Decreto-Lei em questão, compreendemos que o perfil do educador de infância não se desvia muito das características do perfil do professor do 1.º CEB, uma vez que ambos exercem a sua função com o mesmo objetivo e com as mesmas preocupações: as crianças, as aprendizagens, o envolvimento e o bem-estar emocional. Porém, o currículo na EPE é gerido e desenvolvido de um modo diferente do 1.º CEB, pois o educador promove e concebe o currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º

241/2001, anexo n.º 1, ponto II, alínea 1). O educador de infância mobiliza também o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado. Já no 1.º CEB o professor mobiliza e integra os conhecimentos das áreas que fundamentam o currículo e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

Numa análise mais pormenorizada ao Decreto-Lei n.º 241/2001, nomeadamente no que se refere ao perfil específico de desempenho do educador de infância, constata-se que o educador tem um papel preponderante na educação dos seus discentes. Deve organizar o ambiente educativo de forma a proporcionar o desenvolvimento das crianças. É crucial motivá-las e encorajá-las a organizar e a preparar as suas próprias aprendizagens, tornando-se mais autónomas e, por conseguinte, mais responsáveis.

Durante as PES organizámos os espaços e os materiais de modo a proporcionar às crianças experiências educativas significativas e diversificadas. Também tentámos gerir os recursos educativos disponíveis e, ainda, criar condições de segurança e bem-estar no grupo de crianças. Embora no início não tivesse sido uma tarefa fácil, com o decorrer das PES conseguimos, também, organizar e gerir o tempo de determinadas atividades ou tarefas, bem como a gestão de imprevistos.

No âmbito da nossa prática tentámos ter sempre em conta a observação, planificação e avaliação, uma vez que observamos e interagimos com o grupo e com cada criança em particular. Procurámos, durante toda a nossa prática educativa, observar “cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 1, ponto II, alínea 3). De seguida, planificávamos as intervenções de forma integrada e flexível, tendo em conta as capacidades e os interesses das crianças, o “desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças” eram portadoras (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 1, ponto II, alínea 3). Por fim, avaliávamos, numa perspetiva reflexiva, a nossa “intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 1, ponto II, alínea 3).

Quanto à relação e ação educativa, referimos que estabelecemos e mantivemos um bom relacionamento com o grupo de crianças transmitindo-lhes segurança afetiva e promovendo-lhes autonomia, tal como consta no Decreto-Lei n.º 241/2001. Também tivemos em consideração promover “o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta” e

fomentar “a cooperação entre as crianças” (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 1, ponto II, alínea 4). Consideramos que estas práticas foram fundamentais para exercermos a nossa atividade profissional de forma integrada, envolvendo as famílias, os pais, os encarregados de educação e a comunidade educativa no processo educativo. O envolvimento e a colaboração de todos os elementos são uma mais-valia para ir ao encontro das necessidades de aprendizagem de cada criança.

No que concerne ao perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB, o professor também segue as mesmas etapas que o educador de infância. O professor, perante uma turma, deve ser capaz, através da observação direta, de conhecer cada aluno e as suas características. Este é o primeiro passo para conceber dinamizações estimulantes no processo ensino-aprendizagem. Porém, as dinamizações não se podem apenas focar no ato de transmitir conteúdos. Devem-se criar condições necessárias para existir partilha de saberes. Cabe ao professor utilizar “os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar”; deve também promover “a autonomia dos alunos”; bem como fomentar “a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência” (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 2, ponto II, alínea 2).

Podemos referir que ao longo da PES III fomos capazes de conceber o plano de turma, da turma em questão, com a colaboração da professora cooperante. Contudo, quanto ao projeto curricular de escola não foi possível participar na sua conceção.

Durante toda a nossa prática tivemos o cuidado de desenvolver aprendizagens ativas, significativas e diversificadas, mobilizando e integrando saberes científicos relativos às áreas de conteúdo curricular.

Procurámos, ainda, estabelecer um bom relacionamento com a turma e com toda a comunidade educativa, contribuindo para o bem-estar emocional, afetivo e social.

Relativamente à integração do currículo, é importante realizar uma reflexão sobre as diversas áreas curriculares abordadas na PES II e na PES III. Desenvolvemos a nossa PES II tendo como intuito mobilizar o “conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 1, ponto III, alínea 1). Abordando a área da expressão e da comunicação salientamos que durante a nossa prática organizámos um ambiente de estimulação comunicativa; proporcionámos a cada criança as condições específicas

de interação com todos; promovemos o desenvolvimento da linguagem oral; desenvolvemos atividades no âmbito da escrita e da leitura emergente, nomeadamente a leitura de pictogramas; promovemos diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) de forma integrada. Relativamente à expressão plástica usámos linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais. Quanto à expressão musical tentámos desenvolver atividades que permitissem às crianças produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais. Ao nível da expressão dramática, organizámos atividades e projetos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitissem a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a comunicação verbal e não-verbal. Por fim, na expressão motora, organizámos jogos, com regras progressivamente mais complexas, que levaram as crianças a um controlo motor nas atividades lúdicas, assim como à socialização no cumprimento das regras. Também promovemos o desenvolvimento da motricidade global, tendo em conta diferentes formas de locomoção e de orientação no espaço, bem como da motricidade fina, através da manipulação de objetos.

No âmbito do conhecimento do mundo, tal como é referido no Decreto-Lei n.º 241/2001, procurámos desenvolver com o grupo de crianças algumas atividades exploratórias. Também observámos o estado do tempo e promovemos a capacidade de organização temporal e espacial, através da própria rotina educativa.

Durante a PES II realizámos algumas visitas a estabelecimentos, nomeadamente a um cabeleireiro e a um hospital veterinário, possibilitando às crianças um contacto mais dinâmico com os estabelecimentos e com esses profissionais.

Relativamente à integração do currículo, o mesmo Decreto-Lei refere que “o professor do 1.º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de políticas educativas presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 2, ponto III, alínea 1). Deste modo, é crucial refletirmos sobre as diferentes áreas curriculares do 1.º CEB. Durante a PES III, pudemos inferir que na área de português desenvolvemos nos alunos competências de compreensão e de expressão oral, bem como a aprendizagem de competências de escrita e de leitura. Apesar de se tratar de uma turma do 1.º ano de escolaridade, evidenciámos entusiasmo e gosto por parte das crianças em quererem aprender a escrever e a ler.

Na área da matemática, realizámos diversas tarefas matemáticas com o intuito de promover nos alunos o gosto pela mesma, proporcionando a articulação entre esta e a vida real, incentivando os alunos a resolverem problemas e a explicarem os processos de raciocínio. Também criámos algumas situações matemáticas de ensino exploratório, onde os alunos tinham de utilizar alguns recursos que os levassem à resolução trabalhando em pequenos grupos.

Relativamente à área do Estudo do Meio, tentámos despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, sendo uma tarefa facilmente conseguida nesta área, uma vez que se trata de uma área cativante para os alunos. Acreditámos que fomos capazes de desenvolver nos alunos uma atitude científica, despertando a sua curiosidade pela área em questão, e ainda o gosto de saber e o conhecimento da realidade social e natural. Desenvolvemos também algumas atividades experimentais, onde os alunos participavam ativamente através da manipulação de matérias/objetos. Ainda desenvolvemos aprendizagens “no âmbito da educação para a saúde, ambiente, consumo, respeito pela diferença e convivência democrática” (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 2, ponto III, alínea 4).

No que concerne à área da expressão e educação físico-motora, referimos que lecionámos algumas atividades que promoveram “o desenvolvimento físico-motor das crianças, numa perspetiva integrada, visando a melhoria da qualidade de vida e a promoção de hábitos de vida ativa e saudável” (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 2, ponto III, alínea 5). Apesar de tentarmos introduzir esta área de ensino num dos três dias de intervenção, nem sempre foi possível, pois o tempo e os conteúdos curriculares que tínhamos de cumprir influenciavam bastante, tornando o tempo escasso. Porém, sempre que possível realizávamos com as crianças atividades que permitissem o desenvolvimento físico-motor.

No âmbito da educação artística (expressão e educação plástica, expressão e educação musical e expressão e educação dramática promovemos, “de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas” utilizando “estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular” (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 2, ponto III, alínea 6). Assim, na área da expressão e educação plástica desenvolvemos diversas tarefas com a turma que envolvessem o recorte, a colagem, a pintura, a dobragem, a moldagem e o desenho. A área de expressão e educação musical foi trabalhada essencialmente através de entoações, sons corporais e de cânticos. Decidimos utilizar as tecnologias de informação e comunicação para produzir sons da natureza como

estratégia de retorno à calma e ao trabalho. Quanto à área de expressão e educação dramática, apesar de ter sido a menos desenvolvida, ainda conseguimos explorá-la através da mímica, do uso do fantocheiro e de pequenas dramatizações com a turma.

Após toda esta análise é de suma importância referir que todo o trabalho desenvolvido na PES II e PES III permitiu-nos: desenvolver competências na organização do ambiente educativo e da turma; criar atividades lúdicas e cativantes em cada intervenção pedagógica; estabelecer relação com a comunidade educativa; conhecer cada criança e recolher informações importantes para construir o processo educativo de cada uma, intervindo mediante as necessidades de cada criança. Com isto, o educador/professor deve ser capaz de propor constantes desafios às crianças, independentemente do seu nível de ensino, de modo a que o interesse e as aprendizagens sejam enaltecidos. A base de qualquer educador/professor é incentivar as crianças a conquistarem novas etapas e a desenvolverem espírito de descoberta. Mas para que tal se proceda é necessário que surja uma boa relação de companheirismo entre educador/professor-crianças/alunos.

Nas dinamizações que desenvolvemos, quer na EPE quer no 1.º CEB, tivemos sempre cuidado na estruturação, criação, utilização e aplicação dos materiais. Tentámos sempre que estes fossem diversificados e estimulantes, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas significativas. Não poderíamos deixar de ter, também, em atenção a organização e gestão do tempo destinado para a exploração de cada atividade. Este facto foi um dos aspetos que nos suscitou mais dificuldade, pois não poderíamos terminar a exploração de uma atividade, onde as crianças se encontravam envolvidas e implicadas, simplesmente para cumprir com uma planificação que apenas desempenha a função de auxiliadora do educador/professor. Embora no início não tivesse sido tarefa fácil, pois o tempo tornava-se por vezes escasso, com o decorrer do processo, conseguimos ultrapassar essas lacunas. Também tentámos gerir os recursos educativos e, ainda, criar condições de segurança e bem-estar no grupo de crianças.

Ser educador/professor é, no nosso ponto de vista: conseguir comunicar com a família e a comunidade; criar atividades lúdicas que proporcionem aprendizagens de competências que auxiliarão as crianças a gerarem aprendizagens ativas, significativas, integradoras e socializadoras; conseguir que as crianças atinjam os seus objetivos; fazer com que elas consigam realizar uma atividade que nem elas pensavam conseguir executar; respeitar e valorizar as propostas das crianças motivando-as para desenvolverem qualquer tipo de atividade. O Ministério da

Educação (1997, p. 40) salienta que “nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual”. Deste modo, os educadores/professores deverão ser flexíveis e sensíveis aos interesses das crianças e às suas necessidades educativas.

Em contexto de estágio, foi possível observar e valorizar a questão do desenvolvimento de atividades com elevado nível de envolvimento (Portugal & Laevers, 2010), conduzindo a mudanças nos esquemas fundamentais (aprendizagens significativas). Nestas atividades pretendia-se que as crianças aprendessem, aperfeiçoassem, descobrissem e rentabilizassem as suas capacidades, tendo em conta os materiais/recursos educativos ao seu dispor.

PARTE II

Concepção e avaliação de uma mala pedagógica no âmbito da expressão dramática na EPE

Introdução

Para concluir o processo de aprendizagem de competências profissionais docentes, no âmbito do mestrado é desenvolvido um projeto de investigação. No início desse processo, foi necessário ponderar a escolha de uma questão-problema para investigarmos e refletirmos. É importante que a questão que orienta a investigação seja do interesse do investigador, pois será um excelente fator motivacional, despertando o interesse em querer saber mais, refletir e questionar, alargando o conhecimento sobre a problemática. Dada a natureza profissionalizante do mestrado, a questão-problema incide sobre uma temática relevante para a ação profissional do docente, nomeadamente, a expressão dramática na EPE, uma vez que a investigação sobre este tipo de expressão, neste nível de ensino, ainda requer a atenção de muitos investigadores.

Dentro da expressão plástica, uma das expressões artísticas, construímos o estudo em torno da utilização de malas pedagógicas em contexto de EPE. A expressão dramática valoriza o “desenvolvimento da pessoa, através da criação de situações de expressão dos seus sentimentos, ideias e valores. (...) É um espaço onde múltiplas linguagens confluem e/ou onde intencionalmente são convocadas” (Melo, 2005, p. 7). Dentro das propostas de expressão plástica, investimos na construção e análise de malas pedagógicas que contenham objetos diversificados do quotidiano das crianças, propiciando jogos de expressão dramática. O Ministério da Educação (1997, p. 60) preconiza que os materiais “oferecem diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos”.

Pretende-se que o estudo em questão contribua para as educadoras de infância perceberem a importância da utilização de malas pedagógicas na EPE, como indutores de aprendizagem e desenvolvimento nas crianças.

Procuramos, assim, aumentar o conhecimento do tema e construir competências essenciais para possíveis práticas futuras, uma vez que este domínio sempre nos cativou, pois relaciona a fantasia e a realidade, o concreto e o abstrato, permitindo à criança desenvolver-se criativamente. Esperamos despertar interesse, aos educadores de infância, e contribuir para oportunidades que potenciem a utilização intencional e criativa da expressão dramática a partir de objetos do quotidiano, nomeadamente através da sua disponibilização em malas pedagógicas nos JI em Portugal.

O estudo foi orientado pela questão “Qual o potencial de uma mala pedagógica concebida para a promoção de situações de exploração da expressão dramática no âmbito da EPE?”. Entende-se nesta pergunta que o potencial pedagógico se concretiza em termos de apropriação, exploração e aprendizagens realizadas pelas crianças. Pretendemos, assim, dar resposta à questão observando as interações criadas entre as crianças e o(s) objeto(s) na livre exploração dos mesmos num determinado espaço e a atribuição de significados, de forma livre, aos vários objetos contidos numa mala pedagógica. Foi, ainda, considerado o envolvimento (Portugal, & Laevers, 2010) das crianças nas atividades como indicador de qualidade das situações desencadeadas.

A segunda parte deste relatório foi elaborada com o intuito de responder aos objetivos da investigação, direcionados para as malas pedagógicas e a expressão dramática. Nesta parte do relatório – conceção e avaliação de uma mala pedagógica no âmbito da expressão dramática na EPE – apresentamos seis capítulos ligados a aspetos essenciais relacionados com a questão problema da nossa investigação.

Os capítulos 1, 2 e 3 apresentam, de forma pormenorizada, toda a revisão de literatura. No capítulo 1 expomos uma abordagem à expressão dramática e à criança, mostrando o papel desta expressão na EPE e a relação entre a expressão dramática e o brincar numa perspetiva de contribuição para o desenvolvimento da criança.

No capítulo 2 expressámos o papel preponderante do educador de infância na expressão dramática, o modo como organiza os espaços e os materiais e, as interações estabelecidas entre educador-criança-crianças envolvendo, claramente, a expressão dramática.

No capítulo 3 abordamos a temática dos objetos como recursos para o desenvolvimento da expressão, comunicação e socialização das crianças.

Nestes três capítulos pretendemos divulgar toda a reflexão feita, com o apoio de diversos autores consultados, salientando a relação existente entre os capítulos referindo-se à expressão dramática na EPE e aos objetos pedagógicos.

Relativamente ao capítulo 4 – metodologia de investigação – este acarreta os tópicos essenciais para a concretização do estudo. Aqui apresentamos o tipo de investigação utilizada, o contexto do estudo, os participantes, os procedimentos de acesso ao campo, as atividades desenvolvidas desde a (re)construção da mala até à exploração da mesma pelas crianças, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise de dados.

Todos os dados recolhidos são devidamente analisados nos capítulos 5 e 6 – apresentação e discussão dos resultados. Nestes capítulos divulgamos todo o trabalho prático desenvolvido ao longo do estudo, relatando os momentos anteriores às sessões de exploração da mala pedagógica e dos objetos pelo grupo; a exploração da mala pré e pós-intervenção da investigadora; a intervenção da investigadora em duas sessões de exploração da mala; a análise dos significados atribuídos aos objetos; a perspectiva dos participantes e da educadora, em entrevista; e a construção e utilização de uma mala de cozinha de lama explorada no espaço exterior do JI.

Finalizamos a parte II do relatório com as conclusões que o estudo nos permitiu obter.

Capítulo 1 – Expressão dramática e a criança

As expressões artísticas cultivam a experiência e a manipulação intencional dos sentidos, desenvolvendo a intuição, o raciocínio e a imaginação com o objetivo de expressar e comunicar (Melo, 2005). Dentro das expressões artísticas, entendemos a expressão dramática como um veículo para uma “exteriorização pela ação, isto é, para a expressão de sentimentos e ideias, num contexto de jogo que usa a linguagem específica da ação (dramática) para dar forma à comunicação (expressão)” (Moreira, 2013, p. 46).

O mundo é percebido e entendido através de um conjunto de estruturas e é na ação que a criança se identifica, reconhece o mundo à sua volta e determina relações com este. Os jogos de expressão dramática auxiliam não só as crianças como os adultos, na exteriorização de pensamentos, sendo que utilizam a expressão verbal e corporal para comunicar com os outros. Logo, a comunicação é utilizada para a ocorrência de troca de informações, seja esta realizada através de sinais visuais, sinais auditivos, gestos, ou por linguagem verbal (falada ou escrita) (Pinto & Lopes, 2007, cit. por Rodrigues, 2012). Esta ênfase em diferentes formas de expressão encontra eco no conceito das cem linguagens da criança da abordagem de Reggio Emília (Edwards, Gandini & Forman, 1999).

1.1. O papel da expressão dramática na Educação Pré-Escolar

Nas OCEPE, é determinada uma área de expressão e comunicação, como referido anteriormente, que engloba "as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e progressivo domínio das diferentes formas de linguagem" (Ministério da Educação, 1997, p. 56) para comunicar e representar pensamentos, sentimentos e vivências. Dentro dessa área, encontramos o domínio das expressões que inclui a vertente expressão dramática. A expressão dramática proporciona à criança o desenvolvimento da sua criatividade e autoconfiança, pois é através da expressão que essas duas competências se vão desenvolvendo ao longo do tempo. Mas antes de definirmos a arte de expressão dramática, é necessário compreender a que remete o termo expressão. Na perspetiva de Reis (2005, pp. 7-8), expressão é “o conjunto dos fenómenos que se produzem no corpo como resposta a estímulos externos e internos. A expressão é também uma atitude de comunicação, designando vários meios de que o ser humano se serve para comunicar”. Expressão não é meramente o ato de

comunicar, de interagir, de passar informação, é também a necessidade de expressar sentimentos. Desde os primórdios que o ser humano comunica. Para comunicar é necessário expressar-se, transmitindo algo desde o mais básico ao mais complexo. Neste sentido, a expressão do ser humano torna-se essencial na sociedade em que vivemos, pois caso contrário seria um ser sem voz, sem ação, sem movimento, ou seja, sem a necessidade ou capacidade de transmitir/expressar algo a alguém.

Tendo em conta o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, podemos constatar que, no caso específico do perfil do educador de infância, se antecipa que o educador “promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-as nas várias experiências de aprendizagem curricular” (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 1, ponto III, alínea 2). Deste modo, a expressão encontra-se eminente na ação desenvolvida pelo educador de infância, pois representa “um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (Ministério da Educação, 1997, p. 59). Assim, a expressão é um veículo de desenvolvimento da criança, porque dela se subentende uma ação que remete para a expressividade, para o desenvolvimento da criatividade e da linguagem oral e corporal, sendo que qualquer um dos vários elementos que constituem o fenómeno da expressão não deverá ser isolado.

As atividades dramáticas são uma dimensão que engloba várias formas de expressão como é o caso da expressão dramática, jogo dramático, jogo simbólico, dramatização e teatro. Estas atividades permitem ao participante a possibilidade imediata de se exprimir, comunicar, sentir e experimentar, no qual o jogo é o principal indutor para aprender a expressar. É através do jogo que as crianças podem exteriorizar situações de *stress*, angústias e problematizações corporais e emotivas.

Importa-nos salientar que o teatro tem a particularidade de, face às outras atividades expressivas, referidas anteriormente, não se “tratar de uma atividade, mas sim de duas atividades – a atividade de fazer e a atividade de ver” (Vaz, 2010, p. 464). Estas duas atividades, no teatro, têm como particularidade serem indissociáveis, uma vez que “(n)inguém (...) poderá desdobrar-se simultaneamente em ator e espetador, pois isso implica a realização simultânea de dois atos simultâneos que mutuamente se excluem” (Vaz, 2010, p. 465). Então, para se fazer teatro é necessário, pelo menos, duas pessoas que utilizarão tudo o que é linguagem “as palavras, os gestos, os objetos, a própria ação, porque tudo serve para exprimir, para significar” (Soares, 2013, p. 21). Para Boal (1996, cit. por Soares, 2013, p. 21), o teatro

é um palco, dois seres humanos e uma paixão. Dois seres humanos porque o teatro estuda todas as relações, a dualidade homem mulher, que vivem em sociedade. O teatro é paixão. Ultrapassa o corriqueiro, o que não tem valor, mas está assente em ações nas quais as personagens investem e arriscam as suas vidas e sentimentos, opções morais e políticas: as suas paixões.

Se a criança tiver a possibilidade de experimentar diferentes elementos do teatro, se dispuser do material, dos instrumentos e das técnicas de trabalho necessárias, poderá, por si própria, fazer a aprendizagem do teatro (Gauthier, 2000). O teatro, além de ser um precioso instrumento de expressão, serve também como instrumento de conhecimento à criança, para a mesma interrogar o meio envolvente, o seu passado e formular hipóteses sobre determinados aspetos (Lurçat, s/d, cit. por Gauthier, 2000). Contudo, o teatro nem sempre é utilizado como expressão artística. Sousa (2003) adverte-nos para uma outra realidade sobre o teatro nos JI referindo que tem sido constantemente alvo de utilização desadequada por parte dos educadores. Na maioria das vezes utilizam o teatro como meio de iniciação para as festas de Natal e de fim de ano. As crianças são apenas meros acessórios, desvalorizando-se os seus sentimentos de angústia e ansiedade perante as situações. Seguindo o pensamento de Gauthier (2000, p. 31), “as crianças são utilizadas para produzirem espetáculos para o adulto. A criança, o seu prazer e a sua criação são postos de lado”. Como futuros pais e/ou educadores devemos ter em mente esta preocupação, colmatando tais pensamentos e desmistificando o teatro como um acréscimo de embelezamento numa festa que deveria ser das crianças e para as crianças, envolvendo de forma positiva os pais e/ou comunidade escolar.

Visto que o nosso trabalho de investigação remete para a análise do potencial de uma mala pedagógica concebida para a promoção de situações de exploração da expressão dramática no âmbito da EPE, em seguida apresentamos várias formas de expressão, neste caso a expressão dramática, jogo dramático, jogo simbólico e dramatização. Estas atividades dramáticas permitem às crianças desenvolverem a imaginação, a imitação, a criatividade, a espontaneidade, a autonomia, o controlo, o desenvolvimento psicomotor e simbólico, a capacidade de comunicar e representar pensamentos, sentimentos e vivências e o conhecimento do “eu”.

1.1.1. Expressão dramática

Partindo da etimologia das palavras expressão e dramática, necessitamos relacioná-las com o sentido artístico, em que o ser humano se expressa empregando a expressão dramática. Mas a procura de uma definição “pode levar ao encontro de vários pontos de vista e referências conceptuais que apontam para vários trajetos. Contudo, convém precisar a posição da Expressão Dramática no seio de algumas terminologias que por vezes designam práticas vistas como sendo similares” (Cavadas, 2011, p. 7). Na perspectiva de Santos (1972, cit. por Rodrigues, 2012, p. 15), “a Expressão Dramática é uma forma de expressão humana, ao potenciar a comunicação, a desinibição, a autoconfiança, a capacidade de resolver problemas interpessoais, a autonomia, a cooperação, a assertividade, uma ‘fenomenologia da expressividade’”. Esta é considerada como uma atividade mais direcionada para o público infantil; uma atitude pedagógica em relação à expressão corporal, preconizando o “deixar exprimir” sem orientação precisa; uma forma de encontrar a oportunidade de a criança se descobrir e descobrir tudo ao seu redor (as coisas, as pessoas, o mundo); e o modo de trabalhar várias formas de expressão/comunicação (música, jogo, dança, mímica, improvisação, movimento, drama ou dramatização) usando diversas técnicas e novos meios de comunicação (Sousa, 2003).

A expressão dramática enquanto método de educação e técnica de aprendizagem escolar é considerada como

uma atividade lúdica, que é própria e natural na criança, surgindo espontaneamente e através da qual ela pode, livremente, expressar os seus mais íntimos sentimentos, dar ampla vazão à sua imaginação criativa, desenvolver o seu raciocínio prático, desempenhar no faz de conta os mais diversos papéis sociais e usar o seu corpo nas mais diferentes qualidades de movimento (Sousa, 2003, pp. 31-32).

É através desta expressão que a criança vive e experimenta, reproduz os seus sonhos, as suas fantasias e até mesmo os seus medos. Ela coloca à prova as suas capacidades de transformação e de imaginação mediante diversas situações. É como se criasse o seu mundo de ilusão, “fundindo-se intimamente com o ambiente criado pela sua imaginação, identificando-se totalmente com a personagem a que brinca” (Sousa, 2003, p. 35). Vista deste modo, a expressão dramática baseia-se nos “jogos na realidade vivida pela criança, facilitando assim uma tomada de consciência das relações que a criança mantém com o mundo” (Leenhardt, 1974, p. 20).

Tendo em conta esta visão sobre o conceito expressão dramática, Read (1943, cit. por Sousa, 2003, p. 20) refere que esta

é fundamental em todos os estádios da educação. Considero-a mesmo como uma das melhores atividades, pois consegue compreender e coordenar todas as outras formas de educação pela arte. Partindo-se do ponto de vista que a educação pela arte é um método fundamental da educação do futuro, poder-se-á compreender o alto significado da expressão dramática.

É através desta área expressiva que se podem “construir múltiplas pontes entre a arte e o ensino e favorecer assim o desabrochar dos jovens que nos são confiados e que passam na escola uma considerável parte do seu tempo” (Landier & Barret, 1999, p. 12). No nosso ponto de vista, a expressão dramática é um domínio importante para o desenvolvimento das crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, pois é através de gestos simples que, de forma gradual, se vão convertendo em expressão corporal, que a criança realiza a imitação, a mímica, o jogo dramático e, por fim, a dramatização. Existe, portanto, uma sequência lógica, do mais simples para o mais complexo, sendo que o desenvolvimento da criança é o responsável pelo seu enriquecimento (Almeida, 2012).

Esta forma de arte coloca em prática a ação do desenvolvimento do indivíduo aferido na sua totalidade, favorecendo, através de atividades lúdicas, o desenvolvimento de uma aprendizagem global (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética) (Landier & Barret, 1999). Neste sentido, e segundo a perspetiva dos mesmos autores, a expressão dramática partilha a finalidade geral da educação, o desenvolvimento global da personalidade da criança. Esta é uma área artística que abrange quase todos os aspetos importantes do desenvolvimento da criança.

Em síntese, a expressão dramática privilegia a criança na forma como se exprime, comunica, sente e experimenta, aprendendo e conhecendo mais e melhor o mundo em que vive (Landier & Barret, 1999). Para que tudo isto ocorra é necessário explorar a prática, que coloque “em ação a totalidade da pessoa da criança no espaço-tempo e no grupo, uma prática em *atelier* que tanto solicita o físico como a afetividade ou o intelecto, que recorre a todas as formas de expressão” (Landier & Barret, 1999, p. 12). Assim, a etimologia da palavra dramática, na perspetiva dos mesmos autores, reporta-se a uma ação que “aborda o fazer e não o discurso sobre o fazer” (p. 12).

Na prática da expressão dramática existem expressões que são desencadeadas através do oral e corporal, do imaginário e da criatividade e, da comunicação (Landier

& Barret, 1999). Como forma de percebermos melhor estes conceitos, analisaremos cada um em seguida.

1.1.1.1. Expressão oral e corporal

Todas as formas de expressão dramática propiciam a verbalização de palavras, atos e ações que constituem uma excelente instrução da fala. As crianças são capazes de se adaptar às mais variadas situações que incluem a utilização da fala e da comunicação. Não se encontram formatadas com ideias da sociedade, não reagindo a estereótipos criados, permanecendo em constante exploração das suas ações sem receios e sem inibições. Esta forma de expressão dramática apura o discernimento e desenvolve a argumentação; favorece “igualmente a escuta, a atenção ao outro, a aceitação da diferença, noções que realimentam e enriquecem a expressão oral, consciente da sua função comunicativa” (Landier & Barret, 1999, p. 14). Para além da expressão oral, a expressão dramática também tem como instrumento privilegiado a expressão não-verbal. Esta outra forma de expressão surge como modo integrado da criança se expressar para os outros usando “todas as manifestações de comportamento não expressas por palavras, como os gestos, expressões faciais, orientações do corpo, as posturas, a relação de distância entre os indivíduos e, ainda, organização dos objetos no espaço” (Silva, Brasil, Guimarães, Avonitti & Silva, 2000, p. 53). Os mesmos autores relatam que a expressão não-verbal exterioriza “o ser psicológico, sendo sua principal função a demonstração dos sentimentos” (p. 53). Esta expressão encontra-se associada à ausência de palavras, em que os gestos, maioritariamente, tomam conta de si. Quando falamos de gestos o nosso pensamento remete para mímica – que significa “ator, imitador”, sendo que representa “a expressão por gestos ou pelo jogo da fisionomia, sem recorrer ao uso da palavra” (Sousa, 2003, p. 64).

A mímica é uma das ações que o ser humano exerce naturalmente. Desde muito cedo que as crianças utilizam a mímica para se fazerem compreender, isto acontece muito antes de as crianças aprenderem a comunicar através da fala. A título de exemplo, os bebés, intuitivamente, expressam os seus sentimentos (alegria, dor, entre outros) e as suas necessidades fisiológicas (fome e o desejo de dormir) através da mímica. Assim, a mímica é subentendida quando “children use gestures and movement to communicate ideas, feelings, and actions – all without words. As part of

their unit on the circus, a group of second graders were pantomiming eating cotton candy” (Isenberg & Jalongo, 1997, p. 186).

Landier e Barret (1999) preconizam que a mímica pode funcionar como uma forma de expressão desempenhada pelo corpo num espaço, envolvendo movimento, abordagem rítmica e desenvolvimento de reflexos. Já Sousa (2003, p. 63) alude que “a mímica é a representação de alguma história ou acontecimento, por gestos, sem se recorrer ao uso da palavra”. Portanto, ambos os autores apresentam a mímica como uma abordagem da expressão dramática, mas que se limita ao uso da expressão utilizando o corpo com ausência da expressão verbal.

Apresentamos uma citação referida por Chevaly (1953, cit. por Sousa, 2003, p. 64) que engloba várias definições possíveis de mímica referindo que

é representar por gestos, sem o recurso da palavra. Trata-se de exprimir ações e emoções com o corpo e a face.

A mímica é a ação mais natural do mundo. É pela mímica que o bebé se faz entender muito antes de aprender a falar. É também pela mímica que o estrangeiro se faz compreender.

De modo análogo, considera-se como mímica algo expresso pela criança, como ações, ideias, contos, histórias, entre outros, através de gestos, sem recorrer ao uso da palavra, interessando menos os aspetos comunicativos e mais os aspetos expressivos e criativos (Sousa, 2003). O mesmo autor indica a existência de três tipos de mímica que fazem parte integral do desenvolvimento da criança:

- 1- *Mímica espontânea*, que surge de modo inconsciente (corar, rir, chorar, gestos de cólera, de ternura, etc);
- 2- *Mímica convencional*, relacionada com as atitudes sociais simbólicas (agitar a mão dizendo adeus, levar a mão à testa em sinal de esquecimento, etc.);
- 3- *Mímica pessoal*, revelando a originalidade própria de cada pessoa (Sousa, 2003, p. 66).

As crianças mais pequenas somente conseguem utilizar a mímica como um meio inconsciente de exteriorizar as suas atitudes sociais, como por exemplo agitar a mão para dizer adeus. Só, posteriormente e paulatinamente, é que passarão para outras formas de comunicar, interligando as palavras à ação, mimando de uma forma pessoal.

Existe uma relação de hierarquia entre os diferentes tipos de mímica, uma vez que se parte do mais simples, daquilo que não se consegue controlar, para o mais

complexo como realizar uma expressão utilizando a mímica, tendo sempre em conta a originalidade de cada pessoa. Estes tipos de mímica encontram-se relacionados, pois todos traduzem “desejos, gostos, sentimentos e ideias elementares através de um código de sinais, de gestos, de feições, de poses e de atitudes de certa forma conhecidos e compreendidos universalmente” (Sousa, 2003, p. 66). O principal objetivo da mímica é que a criança desenvolva a expressão não-verbal projetando-se na sociedade através do gesto e da ação.

1.1.1.2. A criatividade e o imaginário

Na expressão dramática utiliza-se “um método de educação ativa, um meio pedagógico, uma técnica educativa que põe em ação os dois motores essenciais da arte teatral (...): a imaginação e a ação” (Chevaly, 1978, cit. por Sousa, 2003, p. 21). A nosso ver a criatividade é complementar a estas duas formas de arte, pois representa a capacidade de inventar, de criar, de compor a partir da imaginação e da ação.

No contexto da prática da EPE, é necessário compreender a essência do conceito de imaginação e de criatividade que se encontram unificados. Estes estão presentes nas atividades lúdico-expressivas das crianças, desde a EPE até à vida adulta, propiciando uma abertura no desenvolvimento e interligação das mesmas. Na expressão dramática, exploramos e questionamos o real, reproduzindo-o através de situações fictícias transportando-nos para o jogo simbólico.

Mas antes de tudo é importante compreendermos o conceito de criatividade. Existem várias divergências e mitos no que concerne aos primeiros anos da vida das crianças relativamente à utilização da criatividade. O nosso principal objetivo é contestar esses mitos, expondo definições do que é a criatividade. As definições podem restringir a criatividade à produção de uma obra de arte (pintura ou música) ou simplesmente à capacidade de algo que pode ser expresso (Duffy, 2004). Segundo Parnes (1963, cit. por Duffy, 2004, p. 133), a criatividade é “um processo de pensamento e reação que envolve estabelecermos uma relação com a nossa experiência anterior, reagindo a estímulos (objetos, símbolos, ideias, pessoas, situações) e, geralmente, a pelo menos uma combinação única”. Enquanto Koestler (1964, cit. por Davies & Howe, 2010, p. 264) descreve a criatividade “como fazer conexões entre ideias previamente desconectadas, uma definição útil no contexto da prática da educação infantil”.

Podem estar envolvidas várias ligações a este conceito, entre as quais: “as áreas de aprendizagem; a vida e as experiências das crianças dentro e fora do

ambiente de educação infantil; e o ambiente de educação infantil e a comunidade” (Davies & Howe, 2010, p. 264). Todavia, por vezes considera-se que a criatividade está associada principalmente às artes, sendo que o *Curriculum Guidance for the Foundation Stage* (2000, cit. por Davies & Howe, 2010, p. 272) “afirma que a área do Desenvolvimento Criativo relaciona-se à arte, à música, à dança, à dramatização e ao brincar imaginativo”.

Para nós, a criatividade, bem como a imaginação, encontra-se constantemente nos jogos criados pelas crianças, bem como na expressão dramática, jogo dramático, jogo simbólico, dramatização, teatro e mímica, influenciando o desenvolvimento e a evolução das crianças nas brincadeiras.

A imaginação faz parte do dia a dia das brincadeiras das crianças, onde esta e a criatividade estão inteiramente ligadas. Vigotsky (1972, cit. por Rodari, 1999, p. 195)

descreve com clareza e simplicidade a imaginação como modo de operar da mente humana; segundo, reconhece a todos os homens (...) uma atitude comum à criatividade, em relação à qual as diferenças se revelam na sua maior parte produto de fatores sociais e culturais.

Nos jogos criados e desenvolvidos pelas crianças, a imaginação criativa está sempre presente. É essencial que a criança seja criativa e transpareça nos seus jogos a sua imaginação. Para Rodari (1999, p. 195),

brincadeira não é uma simples recordação de impressões vividas, mas sim uma reelaboração criativa daquelas, um processo através do qual a criança combina entre si os dados da experiência para construir uma nova realidade, que responda às suas curiosidades e necessidades.

As crianças desenvolvem a sua imaginação a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista (Sarmiento, 2002).

De acordo com Rodari (1999), para que a imaginação e a criatividade se desenvolvam, cabe aos educadores reestruturarem o ambiente educativo. Os materiais oferecidos pelo meio são estimuladores para ocorrer imaginação e criatividade. É através dos materiais que as crianças se divertem e evoluem ao nível social, intelectual e cognitivo.

É igualmente importante que o educador seja um participante ativo na promoção da criatividade e conseqüente desenvolvimento da imaginação da criança. Cabe aos

educadores apoiarem e desenvolverem os jogos das crianças, interagindo e participando nas suas brincadeiras, inovando e acrescentando algo novo, ampliando as suas capacidades e proporcionando-lhes múltiplas aprendizagens. É através da expressão artística que surge a criatividade e o imaginário no seu esplendor, onde as crianças vivem intensamente o que estão a sentir.

Visto que o desenvolvimento da criatividade e da imaginação são uma função primordial da EPE, existem fatores que devemos como educadoras ter em conta quando preparamos as atividades como, por exemplo,

estimular a expressão da criança no maior número possível de facetas; experimentar várias técnicas em todos os aspetos; facilitar o tempo apropriado para que a criança crie e tenha as suas próprias ideias; utilizar as ideias das crianças; introduzir materiais e provocar situações estimulantes para a imaginação e fantasia infantil (Borràs, 2002, p. 198).

Deste modo, quando o educador planifica, provoca a discussão e permite a livre manifestação e opinião do grupo de crianças está a estimular a criatividade. Todavia, se o educador tiver na sua mente sempre a preocupação de reproduzir algo assumindo um papel-modelo as crianças não irão desenvolver a sua criatividade e imaginação. Porém, levantamos a seguinte questão: Será que as crianças desenvolvem a criatividade e a imaginação não quando lhes é pedida, mas quando lhes é mostrada? Sternberg e Williams (1999, p. 14) são apoiantes dessa ideia, mencionando na sua linha de pensamento que

servir como papel-modelo para um comportamento criativo é essencial se se espera que os alunos e colegas se interessem por comportamento criativo. (...) Estes observam e respondem ao seu exemplo mais do que às suas palavras. Quando se ensina para a criatividade, a primeira regra é lembrar que os alunos seguem o que o professor faz, não o que o professor diz.

A criatividade e a imaginação são importantes para as crianças desenvolverem o processo criativo e imaginário, que envolve a exploração, a descoberta, a reflexão e a expressão (Duffy, 2004). O facto é que na maior parte das vezes ficamos “surpresos e encantados com as ideias e conexões inesperadas que as crianças pequenas apresentam, com uma frequência aparentemente maior do que as mais velhas – e certamente do que os adultos” (Davies & Howe, 2010, p. 265). Estes autores descrevem essas ideias como “imaginativas” quando as crianças “mergulham em

atividades de dramatização ou se entregam a voos de fantasias extravagantes” (p. 265).

Em suma, é através da criatividade e da imaginação que as crianças têm a oportunidade de desenvolver o potencial humano em toda a sua extensão; melhorar a capacidade de pensar, agir e comunicar; alimentar os sentimentos e sensibilidades; e, explorar e compreender a reagir e a representar as suas perceções (Duffy, 2004).

1.1.1.3. A comunicação

Para fomentar a comunicação, na expressão dramática, devem-se criar estímulos positivos onde a linguagem se desenvolva. Potenciar o encontro de pessoas, a interação entre indivíduos e a partilha de ideias e de opiniões fará com que se crie “um sistema de comunicação entre duas ou mais pessoas que trocam informação (...) em função de normas culturais e com o objetivo de otimizar a formação do indivíduo” (Borràs, 2002, p. 194). Os inícios da comunicação estabelecem-se junto das figuras de referência como o adulto, quer seja o educador ou um membro da família, sob a forma de apego e de procura de segurança por parte da criança (Borràs, 2002). Na perspetiva do mesmo autor, estas figuras são imprescindíveis antes de as crianças avançarem para “um maior grau de autonomia em relação à linguagem e às formas de expressão” (p. 194).

Nos JI, os jogos em grupos propiciam a comunicação como uma possibilidade ou uma necessidade “de gerir relações complexas alimentadas por antagonismos e reconciliações que preparam para a vida social” (Landier & Barret, 1999, p. 15). É através de jogos simbólicos “que podemos conhecer a criança um pouco mais e melhor. O desenvolvimento da linguagem é também um fator primordial de desenvolvimento enquanto a criança joga” (Sousa, 1979, cit. por Guerreiro, 2013, p. 21). Em conformidade com o referido, a linguagem da criança vai-se desenvolvendo à medida que brinca sozinha, em pequenos/grandes grupos e/ou em pares, exprimindo-se verbalmente e corporalmente, aumentando os seus conhecimentos a nível dos vocábulos.

1.1.2. Jogo dramático

De uma forma espontânea, as crianças utilizam a linguagem dramática, por isso os jogos dramáticos são importantes quando desenvolvem momentos de exploração das suas capacidades pessoais. Nos jogos, conseguimos viver num mundo diferente

do nosso, onde “usamos a nossa imaginação para representar algo através das nossas ações” (Rooyackers, 2002, p. 15). Da criação de um jogo simples até à criação de um jogo mais complexo, as crianças nos jogos dramáticos envolvem a imaginação e a criatividade. Este processo estruturado, ao longo do crescimento da criança, permite desenvolver a capacidade de expressão com envolvimento de capacidades intelectuais e afetivas de criação e a que designamos jogo dramático. Este jogo “não só se converte em veículo de socialização, mas também possibilita: elaborações dramáticas imaginativas através dos elementos da dramatização; (...) estimulação da atividade e da criatividade dramática; (...) e a projeção de conflitos internos e, nalguns casos, a sua superação” (Cerezo, 1997, p. 1438).

Bourges (1964, cit. por Sousa, 2003, p. 67) preconiza que os “jogos dramáticos são improvisações sobre temas dados ou encontrados, improvisações onde se exercitam a imaginação e a criação da criança”. Através do jogo dramático, as crianças desenvolvem as suas aprendizagens e competências. Quando interagem, partilham valores e conhecimentos umas com as outras, mas também quando transformam as suas interações que vão resultando em experiências integradas, através de atividades de carácter lúdico. Segundo Ryngaert (1981, p. 34), o jogo dramático pode definir-se como uma não reprodução genuína da realidade, “mas sim a sua análise a partir dum discurso produzido numa linguagem artística original que se afasta do naturalismo”. Conforme o ponto de vista deste autor, considera-se, também, que o jogo dramático é uma atividade coletiva, onde a criança cria para os outros e para si, não estando este jogo submetido a um texto, mas sim a uma improvisação que pode ter como ponto de partida um guião. O que importa realmente é que a criança

se expresse e desenvolva as suas capacidades criativas. Existindo um clima de liberdade, de confiança, de alegria e de respeito mútuo, cada criança poderá revelar todas as suas capacidades de criação e expressar todas as suas emoções, através da improvisação (Sousa, 2003, p. 67).

No seu processo de aprendizagem, através do jogo dramático, a criança transforma as suas interações, que vão resultando em experiências integradas, através de atividades de carácter lúdico. Ela não tem de possuir competências ao nível de técnicas de expressão dramática, mas sim, de criar situações de comunicação e de comportamentos lúdicos livres e espontâneos, não necessitando também de trajes, cenários ou adereços, para que este se concretize (Ryngaert, 1981).

Na perspectiva de Barros (2011, p. 24), é

através da realização de atividades de jogo dramático (que) estamos a proporcionar à criança um meio não só de exteriorizar os seus sentimentos, mas também a possibilidade de comunicar e trabalhar com o outro, num processo interativo de troca de ideias, saberes e sentimentos que a ajudará a ultrapassar as suas dificuldades, a conhecer-se, a afirmar-se e a descobrir o outro, adquirindo assim competências que consideramos essenciais para a sua formação pessoal e social.

Na EPE os jogos dramáticos são importantes na medida em que promovem a manifestação e a libertação de sentimentos profundos, exteriorizando-os através do movimento e da voz. Estes jogos, vivenciados pelas crianças, mantêm uma relação com a expressão dramática, pois deixam-nas representar ações que têm na imaginação.

Por conseguinte, é essencial afirmar que o jogo dramático não é teatro, uma vez que a criança se exprime através da ação e não tendo uma narrativa para encenar. Leenhardt (1974, p. 26) menciona que

o jogo dramático não é teatro, mas também não é por si só a possibilidade completa de expressão dramática para a criança. É uma técnica que pretende responder a necessidades definidas. Apoiando-se na improvisação de situações sobre temas propostos à criança ou escolhidos de entre os que ela imaginou. (...) Trata-se de dar à criança ocasião para exprimir uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através duma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por uma disciplina social também, enfim, de lhe dar acesso, por uma percepção vivida à linguagem teatral.

Já para Ryngaert (1981, p. 210), o jogo dramático é considerado como um “instrumento de decifração e análise do mundo em que vivem” as crianças. É um “instrumento de expressão e comunicação de acordo com as necessidades dum ensino moderno”.

Cabe ao educador o papel de gerador de aprendizagens no mundo das crianças ao nível do jogo dramático. É necessário tornar este jogo um instrumento de desenvolvimento para as crianças, pois estas representam um grande poder de experimentação, exploração e exteriorização de sentimentos, ideias e ações. Então, os educadores devem proporcionar “a los niños la posibilidad de exteriorizar mediante el movimiento y la voz sus sentimientos más profundos y sus observaciones personales” (Poveda, 1995, p. 75).

1.1.3. Jogo simbólico

Reconhecer o papel do jogo simbólico na organização das estruturas do conhecimento da criança na EPE não omite a controvérsia existente sobre a designação deste tipo de jogo infantil. Sousa (2003) menciona que alguns psicanalistas como Peller (1958) referem este tipo de jogo infantil como um jogo de fantasia e jogo de faz de conta; Chateau (1956) designa-o por jogo figurativo e Piaget (1964) chama-lhe jogo simbólico. Todas estas atribuições de significados têm como objetivo enaltecer as qualidades do jogo para o desenvolvimento da imaginação nas crianças. Neste trabalho, optamos pela designação de jogo simbólico, destacando que “para a criança trata-se de jogo, de um modo de brincar” (Sousa, 2003, p. 17). Este é um tipo de jogo que a criança realiza desde muito pequena, que se desenrola dentro do mundo da sua imaginação fantasiando outras pessoas, animais ou até mesmo objetos inanimados. É maravilhoso o modo como Fonseca (1966, cit. por Sousa, 2003, p. 16) transcreve as ações das crianças quando estão a brincar. Um exemplo disso é o seguinte excerto:

- Quem não prestou alguma vez atenção às conversas e atitudes da criança que brinca sozinha? Dialoga com uma senhora que está sentada numa cadeira vazia, rodeia com grande dificuldade uma alta montanha que é apenas um jornal estendido no chão, passeia de braço dado com um amigo que não é mais do que um pequeno objeto que entala no braço; e, na rédea solta da sua imaginação, é a mãe, a criada, a professora, viajante, automobilista, astronauta.

É através do jogo simbólico que é possível reconhecer a construção da personalidade da criança, pois esta constrói jogos que vão relatando o seu imaginário, a criatividade ou a realidade, desenvolvendo a sua memória, a sua comunicação, a sua expressão, o seu desenvolvimento cultural, a confiança em si mesma e a sua expressão oral e corporal (Guerreiro, 2013). A criança quando brinca adora vestir roupas e representar papéis, não entrando obrigatoriamente num papel teatral, mas encontrando “uma maneira de se evidenciar, de se sentir importante, de viver momentos excepcionais” (Landier & Barret, 1999, p. 63). Por exemplo, quando uma criança diz “eu sou a médica” ela imagina a(s) ação(ões) que a médica realiza. Ela começa a brincar, expressar-se, imaginar, criar, efetuar uma ação lúdica, mas para seu próprio prazer e não para agradar qualquer eventual assistência. É a partir do jogo simbólico que a criança efetua uma ação lúdica explorando as suas emoções e não fingindo-as, uma vez que esta as realiza para si própria, para a sua satisfação e prazer e não para satisfação do público.

Existe quiçá uma relação constante do jogo simbólico com a expressão dramática e o jogo dramático, uma vez que todas estas formas de expressão são vivenciadas e exploradas pelas crianças na base da improvisação e da imaginação, quer de algo extraordinariamente complexo quer de algo simples, podendo partir de uma simples conversa informal para uma brincadeira na casinha das bonecas. No jogo das crianças, a história constrói-se em torno de ideias que, muitas vezes, surgem durante as interações das crianças.

No entanto, encontramos, por vezes, alguma indistinção na utilização dos conceitos de jogo simbólico e jogo dramático. O jogo simbólico é o jogo “de fantasia, de imaginação, de desempenhar mentalmente papéis fictícios” (Sousa, 2003, 17) onde a criança imita e reinventa tudo o que observa no mundo real, para posteriormente o representar. É, segundo o mesmo autor,

um tipo de jogo que a criança faz desde muito pequena, que se desenrola inteiramente dentro do mundo da sua imaginação, fantasiando ser outra pessoa, um animal ou mesmo um objeto inanimado, a que dá vida e movimento. Finge ser a mãe, brinca com uma boneca imaginando-a como sua filha, sente-se e comporta-se como um leão, uma banana é uma pistola e um lápis um avião, etc. (p. 16).

Ao passo que o jogo dramático é a improvisação “sobre temas dados ou encontrados, improvisações onde se exercitam a imaginação e a criação da criança” (Bourges, 1964, cit. por Sousa, 2003, p. 67). Neste caso não é relevante a existência de um tema ou de uma prévia combinação do desenrolar da ação, pois a criança expressa-se livremente o que sente no momento e o que deseja.

Em resumo, o jogo, seja qual for, faz parte da vida quotidiana das crianças quando estas transformam o espaço num jogo de inter-relação, de crescimento pessoal e de desenvolvimento sensorial, cognitivo, físico e social.

1.1.4. Dramatização

Após várias experiências na base da improvisação e do uso das palavras e dos gestos, a criança começa a desejar e a sentir necessidade de dramatizar histórias do seu conhecimento. Começam a surgir realizações cada vez mais elaboradas e perfeitas, deixando a criança mais à vontade e desinibida mediante as práticas expressivas adquiridas. É neste jogo espontâneo, que designamos dramatização, que a criança conta algo através do gesto e da palavra como um acontecimento ou uma

história (Sousa, 2003). A dramatização pode estar associada a uma história só que esta

não tem que ser obrigatoriamente a reprodução fiel do argumento. A história é apenas o ponto de partida para a dramatização e nunca algo fixo e imutável que é necessário cumprir, devendo as crianças ter inteira liberdade para interpretarem a história à sua maneira e de a representarem conforme o desejarem (Sousa, 2003, p. 68).

O que importa realmente é que as crianças combinem entre si linhas gerais do desenrolar da história e que escolham os seus papéis livremente (Sousa, 2003). Não é relevante que memorizem as suas falas. Elas, por vezes, atribuem “bastante tempo e atenção aos preparativos de roupas, acessórios e cenários” (Sousa, 2003, p. 69) deixando no esquecimento o memorizar do desenrolar da ação.

Mas para que a dramatização se suceda, o mesmo autor refere que é necessário que exista um trabalho prévio, em que o adulto em conjunto com as crianças prepara a representação de uma forma mais cuidada e com pormenores, criando um ambiente envolvente utilizando vestuário, maquilhagem, cenários, som e luzes no enquadramento da ação. É no desenrolar deste processo que a dramatização “proporciona oportunidades para a linguagem: a linguagem do corpo, dos sentidos, das emoções, a linguagem das palavras” (Sousa, 2003, p. 68). Surge a criatividade em ação, momentos enriquecedores para a atuação e para o desenvolvimento da criança.

No inter-relacionamento dos conceitos de expressão dramática, jogo dramático e jogo simbólico, podemos concluir que estas formas de expressão dispersam-se um pouco do que é a dramatização, visto que esta implica um trabalho prévio por parte da criança, não exteriorizando tão espontaneamente as suas emoções e vivências, mas realizando representações de forma mais cuidada e com pormenores.

1.2. A expressão dramática e o brincar: contributos para o desenvolvimento das crianças

A criança ao longo da sua infância enfrenta desafios que envolvem o afastamento do meio familiar e novas interações. Surge a socialização e o desenvolvimento pleno das capacidades cognitivas e comunicativas das crianças. O brincar em grupo ou individualmente, de forma espontânea, é entendido como uma necessidade vital da criança. É “uma atividade livre, objeto em si mesma, sem regras, a não ser as determinadas pela própria criança, envolta em fantasia e em imaginação”

(Cibreiros & Oliveira, 2001, cit. por Tavares, 2011, p. 65). É de modo simples e peculiar que a criança, ao brincar, expressa de forma simbólica os seus desejos, fantasias, ansiedades, frustrações e experiências vividas. Na maioria das vezes, utiliza o brincar como veículo para se expressar indicando como é e como se encontra emocionalmente. A criança através do brincar torna-se

criativa, aprende e apreende acerca de si e do mundo à sua volta, lida com os seus próprios sentimentos e emoções e os das outras pessoas; estabelece relações entre o imaginário e a realidade e constrói uma ponte entre o seu próprio ser e o mundo de significados e objetos (Cibreiros & Oliveira, 2001, cit. por Tavares, 2011, p. 66).

Acreditamos que todas as brincadeiras que envolvam expressão dramática têm potencial para desenvolver competências de relacionamento interpessoal, intelectual, social, sensório-motor, criatividade, autoconsciencialização e valor moral. O jogo simbólico é aquele que contribui de forma mais natural para estimular a criança a interagir e a cooperar com o outro, libertando, por vezes, as suas emoções, tensões e impulsos considerados socialmente agressivos. Quando brinca, a criança fala de si, daquilo que sente e da maneira como entende o mundo. Sabemos que ao falar de si, a criança expõe as suas ideias, recria e reinventa situações, ultrapassa contrariedades, adquire mais coragem e confiança em si para lidar com os seus problemas do dia a dia desenvolvendo assim a sua autoestima e a sua personalidade.

Tavares (2011, p. 66) corrobora, realçando que é notória

a importância que o brincar tem na vida da criança: o brincar faz parte da vida da criança, é um aspeto inerente à mesma que não pode, de forma alguma, ser negligenciado. Ressalta aos olhos de quem passa na rua, a satisfação patente na cara de uma criança que brinca.

É numa profissão como a nossa, em que lidamos diariamente com crianças, que o brincar é imprescindível, pois é um momento de culto do prazer e da satisfação onde o que importa são as crianças e o mundo interior que vão construindo.

Pelo exposto, acreditamos que as atividades de expressão dramática como, por exemplo, o jogo simbólico contribuem significativamente para a criança brincar transpondo uma realidade única e própria, alternando entre o mundo imaginário e o mundo real.

Capítulo 2 – O papel do educador de infância na expressão dramática

2.1. O educador como organizador dos espaços e dos materiais

Compete ao educador, enquanto promotor de experiências de aprendizagem, planificar a ação educativa e organizar experiências educativas com base nos interesses das crianças. O espaço desempenha um papel importante nesse processo. Segundo o Ministério da Educação (1997, p. 37), “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”. O educador deverá ter em conta várias considerações em relação à distribuição e organização do espaço em zonas de atividade como designa Borràs (2002). Torna-se necessário superar a visão das áreas como “meros espaços para distribuir os materiais selecionados de maneira que as crianças possam aceder a eles e utilizá-los facilmente” (Borràs, 2002, p. 206), pois são zonas de atividade utilizadas com determinadas estratégias. Esta última forma leva as crianças a utilizarem, individualmente e/ou em grupo, o espaço que se encontra organizado em áreas de interesse específicas. No JI onde realizámos o estudo existem diversas áreas de interesse, nomeadamente a área das construções, da matemática, da oficina da leitura e da escrita (que se subdividem em histórias e fantoches), do computador, das artes (que se subdivide em pinturas e modelagem), e a área do faz de conta, onde existe uma “arca das trapalhadas” que possibilita às crianças darem asas à sua imaginação e vestirem-se das mais variadas personagens.

Quando se trabalha com crianças tão pequenas, deve-se ter a preocupação de organizar e estruturar áreas com elas para que depois se sintam confortáveis e entendam realmente onde se encontram. Para isso, dialogámos com as crianças para perceber que materiais/objetos acrescentariam nas áreas e quais as suas designações (identificação da área de acordo com a preferência da maioria das crianças). Contudo, para outros materiais, o adulto necessita pensar e organizar a sua acessibilidade às crianças, assim como a ordenação do material (caixas e gavetas) e a substituição de materiais danificados (Borràs, 2002).

Deste modo, o planeamento prévio do ambiente educativo deverá permanecer sempre “aberto a novas formas de organizar a atividade tanto das crianças como dos adultos que as acompanham” (Borràs, 2002, p. 207). Deverá ser um meio estimulante que incite ao jogo, à brincadeira e à descoberta de novas experiências.

Por tudo o que referimos, não restam dúvidas de que o educador, enquanto orientador e dinamizador da prática educativa, representa o papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança.

2.2. Interações educador-criança-crianças envolvendo a expressão dramática

Quando o educador permanece a observar uma criança a brincar, consegue descobrir que existem diversos fatores que estão a ser explorados, nomeadamente fatores físicos, cognitivos e emocionais. Estes fatores constroem poderosos instrumentos de aprendizagem nas crianças.

Compete ao educador promover segurança, tranquilidade e estabelecer um bom relacionamento com todas as crianças, pais e comunidade escolar a fim de proporcionar condições de bem-estar emocional e de incentivo que encorajem a criança a agir, a explorar e a descobrir por si. O diálogo é o elemento que o educador deverá preservar para conseguir estabelecer um discurso plausível com cada criança e com o grupo em geral. Todas deverão ser encorajadas com palavras de incentivo e de apoio, permitindo expressarem as suas ideias livremente. Só assim é que conseguirá conhecer melhor a personalidade de cada criança procurando, de forma agradável, a interação, a partilha de experiências e a aprendizagem. Tal como preconiza Portugal (1998, cit. por Mocho, 2014, p. 33),

o educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional.

Remetendo-nos para o jogo de expressão dramática, este deverá ser encarado com intencionalidade educativa, pois é um excelente meio de o educador conhecer e avaliar o desenvolvimento de cada criança. Por estas razões, “o professor deve ser, ao mesmo tempo, elemento interno e externo do jogo (...) deve ser ao mesmo tempo inspirador, animador e crítico” (Faure & Lascar, 1982, p. 15). Em momentos de expressão dramática, o educador deverá desenvolver, promover, aproveitar e

proporcionar momentos ricos de jogo. Poderá participar, caso as crianças o permitam, dando sugestões que ampliem as propostas das crianças, criando novas situações de comunicação, novos “papéis” e a sua caracterização (Ministério da Educação, 1997). Logo, os jogos de expressão dramática não têm de ser unicamente explorados pelas crianças, onde o educador desempenha a função de mero orientador e facultador de ideias e recursos/materiais. Este pode colaborar no desencadear do jogo assumindo uma personagem, interagindo com todas as crianças. A ação desencadeada pelo educador no jogo de expressão dramática pode possibilitar a criação de

dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de ações, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da sua linguagem verbal e não-verbal (Ministério da Educação, 1997, p. 60).

O facto de o educador participar na representação/jogo poderá potenciar aprendizagens diversificadas e estimulantes, discursos, comunicações, pensamento crítico e ideias entre o educador-criança-crianças.

Capítulo 3 – Os objetos como recursos para o desenvolvimento da expressão, comunicação e socialização das crianças

No domínio da expressão dramática, a utilização de diversos recursos, tais como o corpo, a voz e os objetos, incidindo-nos pormenorizadamente neste último, desempenham um papel fulcral nos conceitos relacionados com a expressão dramática, uma vez que permitem o “enriquecimento das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos” (Ministério da Educação, 1998, p. 77). O jogo “é especialmente enriquecido se as crianças tiverem objetos reais como adereços. A compreensão que as crianças têm dos acontecimentos reflete-se na forma como utilizam os objetos que fazem parte desses acontecimentos” (Katz & Chard, 1997, p. 212). Com os objetos, as crianças conseguem criar jogos de ficção e de imaginação, mas também reproduzir sequências de acontecimentos que vivenciaram, imitando cenas reais (Leitão, 2003).

Para Landier e Barret (1999, p. 24), o objeto “solicita o jogo, justifica gesto, movimento e ação: confere um sentido à intervenção do indivíduo no espaço, uma razão à existência, um direito de reação e até mesmo de emoção”. É nas atividades lúdicas que as crianças auxiliam as suas ações através de objetos com o objetivo de desempenhar diversos papéis (Hohmann, 2011, cit. por Marques, 2013). Cabe ao educador introduzir objetos diversificados e atrativos para enriquecer o jogo. Mas para serem bons indutores devem ser simples, manipuláveis, transformáveis, neutros e atraentes, não esquecendo o facto de terem de ser inofensivos, seguros e pertinentes para as situações concretas da sua exploração (Landier & Barret, 1999). Mas os mesmos autores referem que não é possível “utilizar um objeto com plena segurança quanto à sua eficácia. (...) Será o tato, a intuição, a experiência do animador, o seu sentido da escuta e da observação que constituirão os seus guias mais seguros” (p. 24). A título de exemplo, na área do faz de conta normalmente existe uma vassoura adequada às crianças. Esse objeto simples, que aos olhos do educador é inofensivo, poderá tornar-se perigoso se as crianças o utilizarem com outra funcionalidade assimilando um objeto a outro (vassoura = espada). Ao manusearem-no contra outra criança podem, sem querer, feri-la. Contudo, não podemos criar sempre este cenário de perigo. Temos de educá-las no sentido de responsabilidade e de segurança. Normalmente, como alude Leitão (2003, p. 60),

nestes jogos em que a criança assimila uns objetos a outros, muitas vezes limita-se a imitar os seus esquemas motores ou simbólicos anteriores (finge que toca

numa viola de brincar), mas agora na presença de novos objetos (finge que toca viola dedilhando num pau).

Aqui, o pau foi assimilado à viola. Porém, ainda que a utilização/manipulação de objetos permita a criação de jogos assimilando uns objetos a outros, Landier e Barret (1999) afirmam que existem práticas frequentes onde os objetos podem proporcionar encadeamentos lógicos, simples e progressivos como, por exemplo, a criança pode começar a manipular o objeto deslocando-o e explorando-o levando ao conhecimento deste, abrindo portas à imaginação. Em seguida, a criança pode “dar outra finalidade ao objeto, mesmo mantendo-lhe a forma, adaptar o objeto interpretando um papel relacionado com a sua transformação, personalizar o objeto (antropomorfismo) ou ainda identificar-se como ele e, nesse caso, ele desaparece” (Landier & Barret, 1999, p. 25). Assim, os objetos revelam diversas facetas, incluindo atribuir diferentes significados e valores para a função na qual foi construído. Gomes e Rolla (2003) apresentam na sua obra exemplos de diferentes utilidades atribuídas a uma bola e a um lenço (Figura 1 e 2).

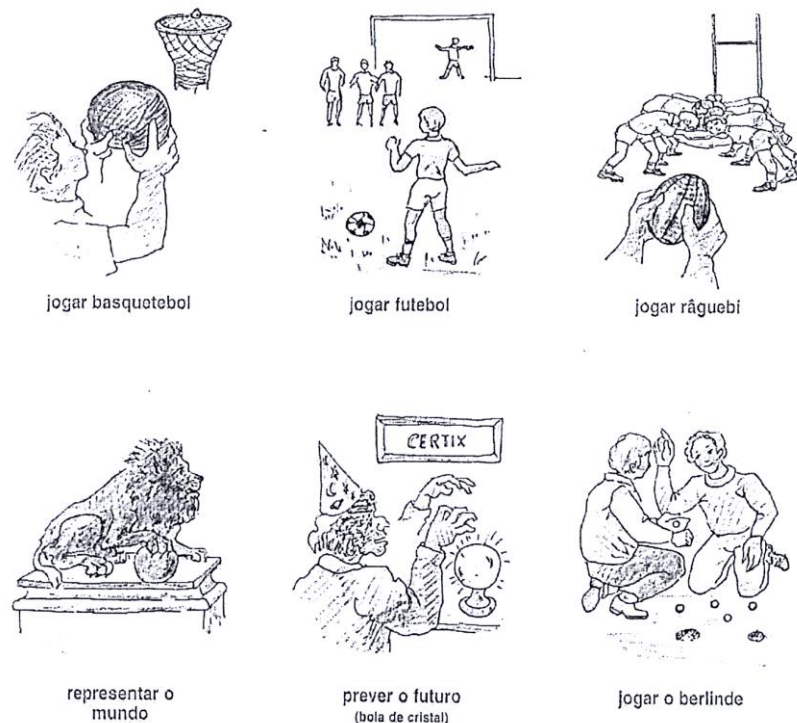


Figura 1 – Exemplos de diferentes atribuições de significado a uma bola



Figura 2 - Exemplos de diferentes atribuições de significados a um lenço

Esta assimilação, de uns objetos a outros, foi estudada por vários autores, tendo-se verificado

que as substituições de objetos acontecem em função das semelhanças perceptivas ou dos atributos funcionais, que relacionam o objeto de substituição com o referente ao qual é assimilado. A generalidade dos estudos confirma a crescente capacidade da criança transformar objetos cada vez mais afastados na sua estrutura física, libertando-se assim das características perceptivas e funcionais desses objetos (Leitão, 2003, p. 62).

Num grupo heterogéneo, o educador deverá estar sempre atento às capacidades de representação das crianças, pois são diversificadas. Elas possuem a capacidade de assimilar e acomodar objetos. A semelhança entre os objetos de jogo e da vida real pode facilitar a criação de situações de jogo diversificadas e inesperadas.

Cavalcanti (2006, p. 10) apresenta a mala pedagógica como um “objeto simbólico para novas possibilidades de trazer para o espaço pedagógico momentos de aprendizagens significativas, onde um novo mundo surge em cada mala que se abre”.

Esta é robusta podendo ter diversos tamanhos, abarcando vários objetos, histórias e acessórios inventados ou não pelo portador. Cada mala pode ter a atribuição de um nome próprio, representando a sua essência. É através de uma mala inventada que se desponta a magia e o encanto de um novo mundo surgindo “um pretexto para a dança, o canto, a representação, as novas tecnologias, o conto infantil, a expressão plástica e corporal, a música” (Cavalcanti, 2006, p. 11).

No entanto, o conceito de mala pedagógica apresenta dualidade, pois é vista “como um objeto que contém o sentido de valores de intimidade porque remete para o fechado, o interno, o guardado, mas que ao mesmo tempo se abre e apresenta o conteúdo interior” (Cavalcanti, 2006, p. 32). Assim, a mala que transporta histórias e segredos pode ter o sentido de mistério subjacente, transcendendo “os limites da história do próprio sujeito que a transporta, que a enche e esvazia para se transformar permanentemente num objeto de travessia, de histórias que vão (...) juntando fragmentos de vidas” (p. 33). Falar de mala implica falar de um objeto personalizado e personificado, onde se investe sentimento e poder “da linguagem, da palavra que revela” (p. 34), podendo representar um esconderijo e refúgio.

Cada mala tem um tempo e um público-alvo, um espaço novo, propostas cada vez mais cativantes e diversificadas, contemplando saberes e desafios motivadores para as crianças. Elas percorrem sempre locais diferentes, portanto, nunca se encontram vazias, vão-se “renovando na medida em que lhe são acrescentados novos olhares” (Cavalcanti, 2006, p. 32).

Partindo do pressuposto que todas as malas são diferentes mesmo que contenham os mesmos objetos, cada momento e cada palavra mencionada pelo interlocutor é única, uma vez que surge a libertação da imaginação, da criatividade, do jogo simbólico e de vários sentimentos por parte do público-alvo (quer sejam crianças a frequentar a EPE ou 1.º e 2.º ciclos de ensino básico), que no seu conjunto significam a construção de novas aprendizagens, de novos saberes e de novas competências.

Sintetizando, o trabalho com os objetos incluindo a mala pedagógica é difícil de classificar, pois é praticamente impossível prever as reações das crianças. Só temos verdadeiramente uma certeza, “o jogo com objetos “pedagógicos” pode abrir perspectivas gratificantes e ter consequências benéficas” (Landier & Barret, 1999, p. 25). Em situações de exploração de uma mala pedagógica por parte das crianças na EPE, existem momentos especiais. Elas demonstram “competências e saberes mais elaborados do que aqueles que são expressos durante as explorações pontuais”

(Melo, 2005, p. 67). Talvez o facto de surgirem situações de exploração de jogos mais complexos, devido à criação grupal, proporcione maior grau de eficácia expressiva e comunicativa entre todas as crianças.

Capítulo 4 – Metodologia de investigação

4.1. Orientação do estudo e tipo de investigação

Com a investigação realizada propôs-se perceber qual o potencial pedagógico no âmbito da EPE de uma mala pedagógica concebida para a promoção de situações de exploração da expressão dramática. Entendeu-se neste estudo que o potencial pedagógico se concretiza em termos de apropriação e exploração dos objetos pelas crianças através da sua ação e discurso espontâneo.

Tendo em conta o problema enunciado importa definir os objetivos a atingir. Desta forma, os objetivos que o estudo se propôs alcançar foram:

- perceber qual o potencial pedagógico de uma mala concebida para a promoção de situações de exploração da expressão dramática;
- analisar a importância da implementação da mala pedagógica e da expressão dramática em crianças da educação pré-escolar;
- apreciar o comportamento das crianças mediante as aprendizagens concebidas no domínio da expressão dramática.

Contudo, é importante salientar que se formularam objetivos tendo em conta a vertente de intervenção e exploração dos objetos e da mala pedagógica no âmbito da EPE, tais como:

- estimular as crianças para o objeto simbólico como proporcionador de aprendizagens;
- expandir a capacidade de criar e imaginar;
- desenvolver a linguagem oral da criança (compreensão e expressão).

Todos os objetivos supracitados têm como finalidade no estudo desenvolver o processo de criação envolvendo a exploração, experimentação e a estruturação de jogos lúdicos através de uma mala pedagógica.

O estudo desenvolvido teve por base uma investigação de cariz qualitativo, uma vez que “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). A preocupação central não é “saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan & Biklen, 1994, cit. por Carmo & Ferreira, 1998, p. 181).

Existem seis etapas fulcrais da investigação qualitativa que o investigador deve ter em consideração no seu estudo:

- formulação de um problema geral de investigação, a partir de uma situação concreta que comporta um fenómeno que pode ser descrito e compreendido;
- o enunciado de questões precisas com vista a explorar os elementos estruturais;
- a escolha dos métodos de colheita dos dados, de um contexto social e de uma população;
- a colheita de dados e a análise;
- elaboração de hipóteses interpretativas a partir dos conhecimentos obtidos;
- a reformulação interativa do problema, das questões ou modificações e a integração do conceito à medida que se juntam novos dados (Gauthier, 1992, cit. por Fortin, 2003, p. 42).

Neste processo, o investigador nem sempre cumpre todas as etapas com uma sequência rígida. No percurso de uma investigação deste cariz, todos os dados são importantes, daí serem descritivos.

Realçamos que o propósito da investigação qualitativa conduziu-nos à investigação-ação. Utilizámos a investigação-ação para compreender, através da pesquisa e da procura progressiva, o que estamos a analisar para obtermos, assim, mudanças numa comunidade/JI/crianças/educadoras. É no sentido de obter mudanças a curto prazo, num contexto específico e de contribuir para o aperfeiçoamento das nossas práticas, que considerámos a investigação-ação como a metodologia adequada para a implementação do nosso estudo. Antes de iniciar no estudo propriamente dito, “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entende que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Indiscutivelmente para efetuar o estudo necessitámos de se deslocar até ao JI para observar diretamente as crianças registando os discursos, ações e interações (através de fotografias e de equipamentos vídeo ou áudio) e para interagimos com elas.

Assim, durante a investigação, o investigador teve um papel ativo interessando-se “mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49) que dela decorrem.

4.2. O contexto do estudo e os participantes

Este estudo decorreu numa sala de atividades de um JI do concelho de Viseu, onde se realiza estágio de PES da ESEV. O estudo foi baseado nas intervenções realizadas fora do contexto de estágio na unidade curricular PES II na EPE e PES III no 1.º CEB.

Tratou-se de uma sala de JI em que as crianças exploram a expressão dramática com alguma regularidade, existindo na rotina diária um período de mais de 1 hora de atividades autodirigidas. A escolha deste contexto foi baseada nestes dois aspetos, associados à disponibilidade da educadora e das crianças para participarem no estudo.

Os participantes foram a educadora e um grupo de 17 crianças, 10 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, como se pode constatar na tabela 4. Na altura do estudo, realizava-se o estágio da unidade curricular PES II do 1.º ano do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB da ESEV, encontrando-se um grupo de três estagiários no JI de 2.ª feira a 4.ª feira.

Tabela 4 – Distribuição das crianças por sexo e por idade (maio 2015²)

Idades Sexo	3	4	5	6	Total
Feminino	0	2	3	2	7
Masculino	2	3	3	2	10
Total	2	5	6	4	17

Uma parte das crianças participantes era de etnia cigana, com níveis socioeconómicos muito diversificados. As suas famílias eram carenciadas, com diversos conflitos internos e problemas judiciais. Tudo isto transpareceu e refletiu na vida das crianças, demonstrando-se inquietas, carentes e com comportamentos desajustados. De entre os participantes do estudo, existiam duas crianças que necessitavam de atenção diferenciada, uma vez que se encontravam referenciadas como crianças com NEE.

A educadora foi fundamental para que o estudo se concretizasse, pois auxiliou-nos e guiou-nos no processo de conhecimento das crianças e na adaptação ao espaço.

O JI dispunha de três salas de atividades, além de outros espaços de apoio (refeitório, gabinete da educadora e instalações sanitárias) e de um espaço exterior

² Até à conclusão do estudo algumas crianças fizeram anos, alterando-se a distribuição por idades.

bem equipado. A rotina diária do grupo incluía atividades nas várias salas, equilibrando momentos dirigidos pelo adulto com momentos autogeridos pelas crianças. Da parte da tarde, depois da negociação no quadro das áreas, as crianças concretizavam os seus planos nas várias áreas de interesse que se distribuíam por duas salas de atividades. O quadro das áreas encontrava-se localizado na terceira sala, designada por sala polivalente. Este foi o espaço onde a exploração da mala pedagógica decorreu.

4.3. Procedimentos de acesso ao campo

Para a realização da investigação foi necessário entrar em contacto com algumas entidades, de modo a ser autorizada a aplicação dos instrumentos de recolha de dados. Inicialmente, foram enviados à DGE, por via da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), as grelhas de observação e as entrevistas, a fim de ser autorizada a sua aplicação em contexto escolar.

Seguidamente, solicitámos autorização ao Agrupamento de Escolas a quem explicámos todos os procedimentos e anexamos a resposta facultada pela MIME (Anexo III). Obtida a permissão do Agrupamento de Escolas (Anexo IV), contactámos a educadora do JI onde pretendíamos efetuar o estudo, dando a conhecer o mesmo e salientando que as atividades se destinavam exclusivamente para fins académicos. Nos primeiros contactos com a educadora, em conversa informal, perguntámos se era possível fotografar ou filmar as crianças. De imediato disponibilizou as autorizações dos encarregados de educação que consentiram que os seus educandos fossem fotografados ou filmados para registo e avaliação dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos (Anexo V). Nos dias anteriores à nossa presença no JI, a educadora dialogou com o grupo de crianças informando-as de que uma pessoa viria ao JI realizar um trabalho e para isso teria de permanecer no JI durante algum tempo.

4.4. Atividades desenvolvidas

Para a prossecução dos objetivos específicos a que este estudo se propôs foi (re)construída uma mala e depois selecionados objetos. As decisões foram baseadas na revisão teórica apresentada neste relatório. Tivemos sempre em atenção o tipo de material a selecionar e a forma como aplicávamos o mesmo. O interior e exterior da mala teriam de ser apelativos, pois quem iria explorar a mala era um grupo de crianças a frequentar a EPE. Nestas idades, a perceção do belo e a captação da atenção

através do olhar é fundamental para despertar a curiosidade e o interesse nestas idades.

O processo de (re)construção foi de certo modo complexo, pois queríamos (re)construir uma mala que fosse dinâmica e funcional, mas ao mesmo tempo atrativa para o grupo. Em diálogo com a educadora, surgiu a ideia de o exterior da mala ser sensorial explorando o tato, uma vez que todas as crianças mostravam grande interesse e fascínio por experiências sensoriais, principalmente as crianças com NEE. Pensámos em vários materiais como penas, areia, lã, sementes, folhas secas de árvores, esferovite, aparas de lápis de cor, entre outros com que pudéssemos decorar o exterior da mala. Porém, tivemos de excluir essa ideia pois não poderíamos “criar” uma mala cujo exterior condicionasse o seu interior e respetivo conteúdo. Em conversa com alguns colegas, surgiu a ideia de utilizarmos CD para decorar o exterior da mala. Pensávamos que era uma ideia interessante e que de facto poderia cativar as crianças pois os CD espelham. Elaborámos um primeiro rascunho da aparência da mala (Figura 3).

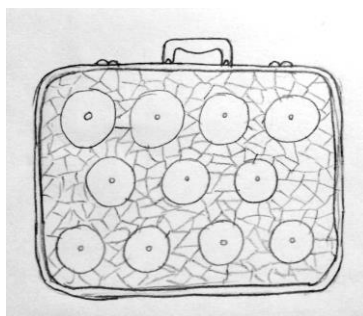


Figura 3 - Projeto de mala com CD

Após decidirmos que era esse o caminho a seguir, aquando da colagem considerou-se que o efeito apresentado não era o desejável, voltando à fase inicial. Optámos por estudar a possibilidade de usar madeira como material a aplicar na mala. Utilizámos madeira com diferentes dimensões e cores, sendo um material poderoso para investir na decoração do exterior da mala. Optámos como materiais para o exterior da mala: folha de carvalho, ripas de madeira, paus de gelado, tintas (de cor verde, amarelo, azul, cor-de-rosa, laranja, vermelho, roxo e branco), verniz de madeira, lixa, pincéis, cola quente, x-ato, tesoura, lápis de carvão e borracha. Efetivamente pensávamos que seria menos trabalhoso manusear a folha de madeira. Foi complexo o processo de medir, desenhar e cortar a folha, pois era um material muito fino e delicado. Qualquer movimento desajustado aquando do corte implicava repetir o processo para que tudo encaixasse na mala (Figura 4).



Figura 4 - Colagem da folha de madeira na mala

Como forma de clarificar o processo de (re)construção da mala, decidimos ordenar sequencialmente figuras representativas de todo o processo, como se pode constatar nas figuras abaixo apresentadas. Primeiramente expomos a (re)construção do exterior (Figuras 5, 6 e 7) e depois a do interior (Figura 8) da mala.

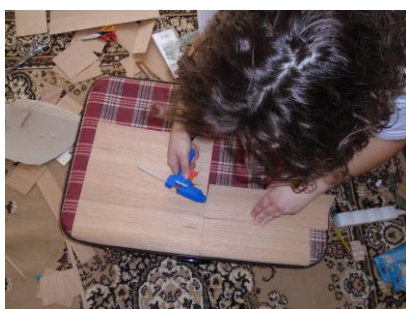


Figura 5 - Colagem da folha de madeira na mala



Figura 6 - Pintura dos retângulos de madeira do exterior da mala



Figura 7 - Pintura do exterior da mala



Figura 8 - Colagem de tecido no interior da mala

Finda a (re)construção da mala, esta revelou-se apelativa, eficaz, atrativa, simples e funcional. Apresentava dualidade de significado, podendo ser um objeto a que se atribuía significado e funcionalidade (exemplo: cama) e um objeto que transporta apenas algo no seu interior. É através da mala inventada que se desenvolve o processo de criação envolvendo a exploração, experimentação e a estruturação de jogos lúdicos despontando a magia, a libertação da imaginação, a criatividade, o jogo simbólico, várias emoções, comunicação verbal e corporal e o encanto de um novo mundo.

No que respeita aos objetos, foram pensados ao pormenor. Independentemente do local onde nos encontrávamos, olhávamos à nossa volta e questionávamo-nos sobre “O que é que o/a X (objeto) poderá também ser?”. A ajuda de pessoas externas ao estudo auxiliou-nos na atribuição de significados diferentes aos objetos que podemos encontrar diariamente nas nossas casas ou fora delas. A partir do leque inicial de objetos, selecionamos apenas 18 tendo em conta o material de que são feitos (plástico, cartão, papel, tecido, madeira e metal).

Para a utilização da mala e dos 18 objetos, depois de selecionado o contexto onde se realizaria o estudo e obtidas as autorizações, dirigimo-nos às instalações do JI com o intuito de o conhecer e de nos ambientarmos. Foi necessário efetuar várias deslocações, uma vez que não conhecíamos as instalações, o método de trabalho da educadora e o grupo de crianças. Essas deslocações tiveram como propósito a criação de laços de relação e interação com todos.

Ainda antes dos momentos de contacto com a mala, investiu-se na observação da rotina diária do grupo e da utilização dos instrumentos de regulação. Tendo decidido organizar a exploração da mala pelas crianças durante o período de atividades autodirigidas (tarde), tornou-se necessário planear como incluir a mala como área de interesse no quadro das áreas para que as crianças pudessem utilizá-la.

Criámos três momentos que antecederam as sessões de exploração das crianças – surgimento da mala no JI, abertura da mala com as crianças e reorganização do quadro das áreas de interesse. Ao longo dos três momentos, a educadora e os três estagiários colaboraram no nosso estudo, auxiliando-nos na apresentação e abertura da mala pedagógica, mas também em algumas sessões de intervenção com as crianças na exploração dos objetos. Esta fase, anterior às sessões de exploração da mala pedagógica pelo grupo, teve a duração de aproximadamente duas semanas.

Para a introdução do objeto em estudo no ambiente educativo, decidimos colocá-lo numa das salas de atividades do JI – primeiro momento – sem que nenhuma das crianças visse. No dia seguinte, procedeu-se à abertura da mala com as crianças e análise dos objetos incluídos, assim como uma primeira abordagem à ideia de atribuição de vários significados a um objeto, através do exemplo do secador. Finalmente, negociou-se a inclusão da mala pedagógica como área de interesse no quadro das áreas e na rotina diária. No capítulo 5, ponto 5.1., descreve-se a reação das crianças a estes primeiros momentos.

Seguiu-se uma fase de exploração da mala pelas crianças, em grupos de cinco, formados aleatoriamente e inscritos no quadro das áreas. Cada grupo explorou a mala numa tarde. Algumas crianças repetiram a exploração para que na última sessão fosse possível constituir um grupo de cinco crianças. Cada sessão foi registada em vídeo e analisada. Esta fase de exploração ocupou duas semanas, aproximadamente.

Finda a primeira exploração, realizou-se uma intervenção planeada que pretendia ampliar a atribuição de significados aos objetos pelas crianças. Foi criada uma personagem, a Dona Josefina que era proprietária da mala, que visitou o JI e interagiu com as crianças, contando a sua aventura numa ilha deserta. A análise da intervenção encontra-se no ponto 6.1. do capítulo 6.

Depois deste incentivo à imaginação, voltou-se a organizar a exploração da mala pelas crianças, em grupos de quatro crianças, formados aleatoriamente e inscritos no quadro das áreas. Foram realizados registos destes cinco dias distribuídos por duas semanas. A exploração da mala pedagógica foi analisada, encontrando-se descrita no capítulo 5, ponto 5.2. Este ponto agrega as explorações antes e depois da intervenção da investigadora.

Terminada esta fase, a mala pedagógica permaneceu no JI, mas a investigadora retirou-se do contexto. Cerca de uma semana depois, regressou para realizar as entrevistas com as crianças sobre a experiência de exploração da mala e seus

objetos. No último dia, informou as crianças sobre a permanência da mala no JI, como oferta da Dona Josefina.

Na semana seguinte, em nova visita ao JI, deixou um desafio: criarem a sua própria mala com objetos para brincar, deixando uma mala equivalente em tamanho mas vazia. Este desafio foi partilhado com a educadora de infância. Algumas crianças mais velhas desenharam hipóteses de como seria a mala.

Três semanas depois, surgiu o convite para ir acompanhar a (re)construção da mala com elementos da natureza, designada mala da cozinha de lama, entretanto decidida pelo grupo. Este foco na natureza surgiu depois de uma semana dedicada a brincar numa cozinha de lama proposta por uma das estagiárias da PES II. Esta visita permitiu analisar a nova proposta e foi o último contacto com o grupo de crianças.

4.5. Instrumentos de recolha de dados

De modo a adquirir os dados necessários à caracterização deste estudo recorreremos a alguns instrumentos de recolha de dados. Neste tipo de investigação são mais utilizadas como instrumentos “a observação participante, a entrevista em profundidade e a análise documental” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 181). Neste estudo utilizámos a observação participante e as entrevistas semiestruturadas à educadora responsável pelo grupo e às crianças.

4.5.1. Observação

Para Pardal e Lopes (2011, p. 71) “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador”. Num estudo que envolva a observação, o investigador/observador pode “colocar questões relativas a comportamentos humanos aparentes ou acontecimentos e obter respostas a essas questões por meio de observação direta dos comportamentos dos sujeitos ou dos acontecimentos, num dado período de tempo ou segundo uma frequência determinada” (Fortin, 2003, p. 241).

Na perspetiva de Pardal e Lopes (2011), existem dois tipos de observação: a participante e a não participante. No procedimento para a recolha de dados recorreu-se a uma observação participante como estratégia. Este tipo de observação é designada também por “observação (ou método) etnológica ou antropológica” (Estrela, 1994, p. 32).

No decorrer do estudo, vivemos intensamente a situação de observadora participante, sendo-nos, por isso, “possível conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior” (Pardal & Lopes, 2011, p. 72). No momento da ação, pudemos analisar determinados comportamentos e atitudes das crianças quando estavam a brincar com os objetos da mala pedagógica fazendo breves apontamentos.

Em todas as observações, através da gravação vídeo, procurámos captar os movimentos corporais, as expressões faciais e os diálogos das crianças em observação. Sempre que possível, procedemos também ao registo fotográfico das explorações, como forma de evitar a distorção de dados e para uma melhor compreensão das observações efetuadas. A gravação possibilitou a oportunidade de registarmos todos os momentos de exploração das crianças, tal como eles eram percebidos, pois pretendia-se obter o mais alto nível de precisão de informação.

Após reunirmos todas as gravações das sessões tivemos à nossa disposição duas grelhas de observação previamente elaboradas para o estudo com referência a indicadores prescritos dos aspetos a observar – escala de envolvimento da criança (Bertram & Pascal, 2009), numa versão adaptada (Anexo VI), e a grelha de observação da exploração dos objetos da mala pedagógica, criada para o estudo. A exploração da mala e dos objetos recaíram sobre uma parte da tarde, quatro vezes por semana, nos momentos de livre escolha das áreas de interesse. Destas observações resultaram dados quantitativos – a média de envolvimento das crianças em cada sessão, a partir do registo de 2 minutos do envolvimento de cada criança – e dados qualitativos – a identificação de significados atribuídos aos objetos e à mala pedagógica.

Tuckman (2002, p. 524) mostrou-nos que “o aspeto mais crítico da observação é ‘olhar’, tentando apreender tanto quanto for possível, sem influenciar aquilo para que está a olhar”. Nas observações tentámos ser o mais discretas possível para que as crianças não se intimidassem, de modo a que o estudo fosse mais objetivo. Pudemos participar, de algum modo, nas sessões. Ora éramos solicitadas pelas crianças para participar nos seus processos de exploração dos objetos, ora entrevistamos por livre espontaneidade. Tivemos sempre o cuidado de não deixar de representar o papel de observadora (Estrela, 1994).

É de salientar que neste processo de recolha de dados tivemos em conta preocupações éticas, salvaguardando a verdadeira identidade das crianças e dos adultos. Preservando o anonimato, todos os nomes que constatarem ao longo do trabalho de investigação são fictícios.

4.5.1.1. Escala de envolvimento da criança

Tal como o próprio nome indica, o conceito de envolvimento remete-nos para a ideia de um “(...) grau em que, mesmo os bebês, se concentram no ambiente e respondem a estímulos”, sendo que “(...) uma criança envolvida faz incidir a sua atenção num aspeto específico e, raramente se distrai”, verificando-se “(...) uma tendência para continuação e persistência nessa atividade” (Bertram & Pascal, 2009, p. 128).

Se a criança está bem consigo mesma, com o ambiente que a rodeia e com os outros, facilmente se entrega, sem reservas, a momentos de descoberta, de brincadeira, de novas experiências.

Para realizar este estudo utilizámos como referência a escala de envolvimento da criança de Laevers (1994) – versão adaptada – também referida no Manual do DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram & Pascal, 2009).

A escala de envolvimento mede o nível de envolvimento das crianças nas atividades. Tem por base a noção de que as crianças, quando estão a aprender a um nível profundo, evidenciam sinais de envolvimento que incluem: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem e, por fim satisfação.

Para avaliar quantitativamente todo este processo de envolvimento das crianças, surgiu uma escala de 5 pontos que se organizam do nível 1 ao nível 5, sendo este último o nível mais elevado – “atividade intensa prolongada” – e, conseqüentemente o nível 1 o mais baixo – “sem atividade”. Relativamente aos restantes níveis: o nível 2 – “atividade frequentemente interrompida” –, o nível 3 – “atividade quase contínua” – e o nível 4 – “atividade contínua com momentos de grande intensidade” (Bertram & Pascal, 2009, p. 131).

Neste estudo, a escala de envolvimento foi utilizada, como a própria designação alude, para analisar o envolvimento das crianças com os objetos e a própria mala pedagógica durante 8 sessões de exploração e manipulação na sala polivalente.

Gravámos cada sessão para que, numa fase posterior, fosse possível observar calmamente o envolvimento das crianças durante aquela sessão não perdendo qualquer dado relevante. Durante o processo de observação utilizámos amostragem temporal que “pressupõe a observação de um comportamento específico de uma criança ou grupo e o registo da presença ou ausência desse comportamento durante

intervalos de tempo de tamanho uniforme” (Parente, 2002, p. 185). Estabelecemos uma ordem aleatória, mas consistente para observar cada criança registrando durante 2 minutos (a sua classificação no que respeita ao nível dominante de envolvimento), mas não continuamente, tendo intervalos de tempo de 1m30s, não considerando interrupções do adulto que se deveram a questões de segurança ou reajustes.

A amostragem temporal foi importante para o estudo em causa, porque permitiu à investigadora “consumir menos tempo e menos esforço que os registos narrativos. É também mais objetiva e controlada porque o comportamento a ser observado é determinado, especificado e limitado” (Parente, 2002, p. 185).

No entanto, com este instrumento de observação claramente perdemos informações relevantes por causa do constrangimento dos intervalos de tempo. Por vezes, enquanto estávamos nos intervalos observávamos crianças a explorarem um/vários objeto(s) demonstrando, através da atividade continuada e intensa, que atingiram o mais elevado grau de envolvimento. Nestes casos, foi sentido como frustrante não poder registar esses momentos devido aos intervalos. A possibilidade de perda de informações é elevada, mas temos de saber lidar com esses factos quando utilizamos a amostragem temporal.

4.5.1.2. Grelha de observação da exploração dos objetos da mala pedagógica

Esta grelha de observação foi construída para o estudo com o objetivo de identificar significados que as crianças atribuíam aos objetos, através do discurso e de ações, durante as sessões de exploração. O percurso para construir a grelha foi complexo, pois não tínhamos nenhuma grelha à nossa disposição em que pudéssemos apenas fazer breves alterações de acordo com o nosso estudo.

Tivemos de seguir pequenos passos, definindo as dimensões do estudo e os elementos que pretendíamos observar. Até alcançarmos a grelha de observação definitiva, tivemos de alterá-la várias vezes. A primeira grelha (Anexo VII) foi construída para observar e registar as experiências de cada criança com os indutores durante 7 minutos. Só que antes de a aplicarmos percebemos que não poderíamos fazer esse tipo registo pois iríamos ficar com uma quantidade de dados demasiado ambiciosa. Tivemos então de reformular a grelha, decidindo observar todo o grupo durante 7 minutos – grelha 2. Observávamos as crianças e registávamos se estavam a brincar sozinhas, a pares ou em grupo com três ou mais elementos. No anexo VIII apresentamos um exemplo da aplicação da grelha 2 no estudo.

Após termos observado em vídeo e registado provisoriamente todas as atividades realizadas pelas crianças com os objetos da mala durante as 8 sessões, tivemos de reduzir a informação para alcançar o objetivo final – saber quais os objetos mais utilizados pelas crianças e quais os significados que elas atribuíram aos objetos e à mala inclusive durante as sessões de exploração. Para isso, construímos a grelha de registo dos objetos escolhidos pelas crianças e os significados que elas atribuíram por objeto durante a sessão X e o intervalo de tempo X – grelha 3 (Anexo IX). Com os objetos escolhidos pelas crianças pretendíamos saber que tipo de utilização/manipulação as crianças efetuavam com ou sobre o(s) objeto(s), ou seja, se utilizavam de forma única, singular, combinando objetos ou manipulando um objeto a seguir à combinação. Por conseguinte, analisamos os significados que as crianças da sessão X atribuíram aos objetos que manipularam/exploraram durante o intervalo de tempo X, quantas vezes aquele objeto teve aquele significado e foi manipulado durante o intervalo de tempo, e como atribuíram o significado, através da ação e do oral ou da manipulação.

Depois de todos os dados terem sido categorizados na grelha 3, construímos a grelha final de observação da exploração dos objetos da mala pedagógica – grelha 4. Esta foi fragmentada em duas – ações induzidas pelas crianças aquando da exploração dos objetos pré-intervenção da investigadora (sessão 1, 2, 3 e 4 – Anexo X) e pós-intervenção (sessão 5, 6, 7 e 8 – Anexo XI) – de modo a auxiliar-nos na análise dos dados. Com esta grelha final conseguimos interpretar as ações que as crianças fizeram com os objetos levando ao surgimento de tal significado, bem como o número de vezes que o objeto com aquele significado foi manipulado (por exemplo: durante as sessões 1, 2, 3 e 4 o pau de plástico revelou-se arma (espada) 10 vezes). No capítulo 6, ponto 6.3, apresentamos e analisamos os objetos um a um e os significados que obtiveram e, integramos significados dados pelas crianças a alguns objetos durante as entrevistas.

4.5.2. Entrevistas

A entrevista é um instrumento de recolha de dados muito usado na metodologia qualitativa. Fortin (2003, p. 245) diz-nos que “é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas”. Por isso, este instrumento exige “uma preparação muito cuidadosa por parte dos entrevistadores,

tanto ao nível do conhecimento, como dos comportamentos necessários face ao entrevistado” (Pardal & Lopes, 2011, p. 86).

Quanto à estruturação, vários autores referem que existem basicamente dois tipos de entrevista – a entrevista estruturada e a entrevista não estruturada. Entre estes dois extremos, Pardal e Lopes (2011) depararam-se com uma nova variante de entrevista conhecida por entrevista semiestruturada ou semidiretiva³. Esta “nem é inteiramente livre e aberta – comunicação, entrevistador e entrevistado, com carácter informal –, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*” (Pardal & Lopes, 2011, pp. 86-87). É um método de recolha de informação ou de opinião, que “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Para Amado (2014, p. 209) a entrevista semiestruturada é

um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas.

Neste estudo, foi utilizada a entrevista semiestruturada por ser considerada pela literatura um bom instrumento de recolha de dados para levar a cabo entrevistas com crianças e educadores. Porém, antes de entrevistarmos crianças temos de saber respeitá-las para depois ouvi-las. Cruz (2008, p. 82) salienta que “o interesse em ouvir a criança precisa vir acompanhado do respeito pela criança”. Esta questão ética constitui um desafio neste tipo de investigação.

Antes de entrevistar, o entrevistador cria um guia referencial de questões – guião de entrevista – que devem ser suficientemente abertas, para que as respostas do entrevistado sejam amplas e livres. As questões abertas, segundo Fortin (2003, p. 248), “têm a vantagem de estimular o pensamento livre e de favorecer a exploração em profundidade da resposta do participante”. Cabe ao entrevistador questionar os entrevistados, neste estudo as crianças e a educadora,

de modo tão natural quanto possível, com precisão e sentido de oportunidade. A intervenção do entrevistador tem como finalidade encaminhar a comunicação para

³ Amado (2014, p. 207).

os objetivos da entrevista, sempre que o discurso se desvie das intenções da investigação, suscitando o aprofundamento da informação requerida (Pardal & Lopes, 2011, p. 87).

Portanto, a imagem da criança enquanto ser competente e como ser participante são assumidas e defendidas neste estudo, constituindo asserções na base do trabalho investigativo.

De ressaltar que os dados obtidos, gravação áudio, foram numa fase posterior transcritos, sendo sujeitos à análise de conteúdo. Durante as transcrições preservámos e respeitámos sempre o discurso dos participantes.

4.5.2.1. Entrevistas às crianças

A opinião das crianças é importante para haver um cruzamento de informação sobre o estudo. Decidimos utilizar a entrevista semiestruturada, sendo o formato mais adequado para entrevistar crianças. Utilizamos uma sala de atividade para realizar as entrevistas individuais, visto ser um contexto familiar às crianças, podendo “favorecer a recolha de dados, uma vez que os detalhes proporcionados pelas crianças poderão ser mais ricos e as revelações poderão ultrapassar aquilo que é comumente conhecido pelos adultos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 19). Deslocámos a mala mágica (designação atribuída pelo grupo de crianças) para a sala de atividades, visto que na sala polivalente (onde se localizava a mala e onde ocorriam as explorações dos objetos) estavam a acontecer atividades livres.

Numa primeira abordagem, estabelecemos contacto com cada criança, facultando informações sobre o que iria ser questionada. Só assim conseguimos conquistar a confiança das crianças para que estivessem mais predispostas a responder às questões. As perguntas, previamente seriadas e integradas num guião (Anexo XII), foram ao encontro dos acontecimentos que se processaram ao longo da investigação, pretendendo analisar as perspetivas das crianças sobre a expressão dramática, a importância que as mesmas atribuíram à mala pedagógica e aos objetos contidos na mesma e avaliar o impacto do estudo junto dos participantes. Todavia, nem todas as questões foram alvo de resposta, ora porque não perceberam a pergunta, ora porque não se mostravam interessados em responder e divagavam nos seus pensamentos.

Quando se efetuam entrevistas a crianças, e principalmente se estas forem realizadas individualmente, devemos ter sempre em atenção: colocar perguntas

pertinentes e ajustar o vocabulário para que a criança responda de modo favorável ao investigador e ouvir as suas vozes e percepções mediante os diferentes contextos/atividades a que o estudo se submete (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Elas têm o direito à liberdade de expressão, de exteriorizarem, verbalmente ou corporalmente, as suas apreciações. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989, artigo 13.º) salienta que “este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança”. Devemos ter em atenção as questões que efetuamos às crianças, sendo estas pertinentes para que respondam de modo favorável ao investigador. Como a idade das crianças é reduzida, tivemos também em atenção o tempo de concentração que não é o mesmo do adulto, criando assim um guião conciso.

Os entrevistadores tendem a cometer erros quando entrevistam crianças, porque pensam serem “demasiado imaturas do ponto de vista desenvolvimental para serem capazes de pensar conceitualmente ou para utilizarem a linguagem necessária para expressarem as suas ideias” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 20). Assim, alguns entrevistadores restringem as suas entrevistas a questões simples e concretas, assemelhando-se, por vezes, mais a interrogatórios do que a conversas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Como forma de erradicar este erro, Graue e Walsh (1995, cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 21) referem que devemos “deixar espaço para as crianças nos ensinarem aquilo que necessitamos saber, enquanto lhes colocamos questões que permitam incentivá-las a isso”. Foi com este discurso que desenvolvemos as nossas entrevistas, onde nos apercebemos do quão importante foi para aquelas crianças brincarem com os objetos da mala, mesmo divagando, por alguns instantes, nos seus pensamentos distintos do fundamento da entrevista.

4.5.2.2. Entrevista à educadora

Para proceder à recolha de dados junto da educadora recorreremos também à entrevista semiestruturada. Amado (2014, p. 208) proferiu que existe um guião orientador para o desenvolvimento da entrevista, “onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na intervenção se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado”. O entrevistador/investigador deverá garantir que a participante (educadora) responda às questões, mostrando algum grau de flexibilidade, não exigindo o cumprimento de uma

ordem rígida na formulação das perguntas. De modo a facilitar que a educadora se familiarizasse com o tipo de questões que iríamos colocar, decidimos facultar-lhe o guião de entrevista (Anexo XIII) dias antes para que pudesse pensar sobre as questões.

Antes da apresentação e exploração da mala pedagógica ao grupo, entrevistámos a educadora tendo como objetivos: conhecer melhor o seu processo e experiência profissional e a forma como aborda a expressão dramática em relação ao ambiente educativo, nomeadamente os espaços e os materiais. Após o final de todo o processo, ou seja, das oito sessões, conversámos informalmente com a educadora sobre a sua opinião e *feedback* acerca do estudo. Questionámo-la de forma a perceber qual a sua apreciação sobre a mala pedagógica, o impacto que o estudo teve junto das crianças e o que revelou a nossa performance enquanto Dona Josefina. Ao longo da conversa informal registámos, com breves apontamentos, o parecer da educadora. Esta conversa foi de grande valor na medida em que a educadora deu respostas esclarecedoras em relação ao impacto do estudo em questão.

No ponto 6.4., do capítulo 6, analisamos alguns dados da entrevista e da conversa realizada com a educadora.

4.6. Procedimentos de análise de dados

Em todas as abordagens qualitativas, logo que se termina a recolha de dados, há uma fase preliminar à análise propriamente dita – a organização dos dados (Fortin, 2003). Para procedermos à análise de dados, tivemos de os organizar em duas grelhas (escala de envolvimento da criança e a grelha de observação da exploração dos objetos da mala pedagógica). A gravação vídeo de cada sessão foi vista e analisada em função das duas grelhas. No anexo XIV encontra-se o percurso de codificação do tempo de cada sessão: os momentos analisados em termos de envolvimento das crianças, os momentos não registados e os momentos de análise de atribuição de significados. Os períodos em que a exploração dos objetos pelas crianças era interrompida pelo adulto foram assinalados como não registados ou de pausa.

Com a escala de envolvimento da criança avaliámos, a partir dos vídeos das sessões, de 1 a 5, o nível de envolvimento apresentado por cada criança durante 2 minutos de exploração dos objetos contidos na mala. Na tabela 5, é possível verificar o

número total de registos realizados em cada sessão. O número total dependeu da duração da sessão, do número de crianças presente e das interrupções realizadas.

Tabela 5 – Número de registos de envolvimento por sessão

Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8
8	11	15	7	9	10	10	12

Após aplicarmos os níveis correspondentes ao envolvimento, decidimos organizá-los construindo uma tabela onde registámos o total de cada um dos níveis de envolvimento observados naquele grupo de crianças durante aquela sessão. Em seguida, foram encontradas a distribuição de frequências e os níveis médios do envolvimento por sessão.

Com a grelha de observação da exploração dos objetos da mala pedagógica analisámos as explorações que as crianças iam exercendo com os objetos e a mala inclusive. Analisámos, recorrendo à grelha 2 (ver ponto 4.5.1.2.), os dados dos objetos escolhidos pelas crianças, dos significados atribuídos, das improvisações/ações induzidas, do uso do discurso e do modo como o espaço era utilizado. Para reduzir os dados, criámos registos provisórios onde reorganizámos os dados (grelha 3). Essa reorganização pode designar-se categorização dos dados⁴, visto que à medida que terminávamos o registo dos dados numa grelha sentíamos a necessidade de construir novas grelhas para reorganizar os dados tornando-os mais percetivos de analisar e consultar e organizando-os por temas. Todas as grelhas anteriores à grelha 4 (grelha final) foram registos provisórios para nos encaminharem até aos resultados pretendidos.

Para analisar as entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças, individualmente, e à educadora recorreremos à análise de conteúdo. Esta, por sua vez, é uma técnica de tratamento de informação e não um método (Vala, 1986). Quando recorreremos às crianças como fonte de informação sabíamos que as respostas poderiam ser afetadas por um “certo número de enviesamentos, pelo menos potenciais, decorrentes da consciência que os sujeitos têm de que estão a ser observados ou testados, dos constrangimentos associados ao papel de entrevistado

⁴ Segundo Esteves (2006, pp. 109-110) em termos gerais “a categorização é a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes” mantendo-se provisórios ou instáveis “até todo o material pertinente ter sido absorvido”.

ou respondente, da interação entrevistador-entrevistado, etc.” (Vala, 1986, pp. 106-107). Para colmatar tal feito dialogámos com os participantes explicando sobre o que iríamos conversar, e acomodámo-nos num local acolhedor e familiar.

Para analisar as entrevistas foi necessário ouvirmos cada gravação áudio a fim de transcrevermos o discurso na íntegra. Em cada entrevista dedicámos muitas horas de transcrição do discurso. Tivemos algumas dificuldades na compreensão de algumas palavras ditas pelas crianças, daí a complexidade na transcrição das entrevistas. Para compreendermos o que as crianças tinham dito colocámos entre parênteses as letras que falavam, por exemplo b(r)incar, p(r)ato, po(r)que, car(ch)ecol, ter(l)efone, par(lh)ação, far(l)ar, plaste(i)cina, compô(rou). No momento em que questionávamos a criança, por vezes, o seu raciocínio era lento apresentando pausas no seu discurso.

No capítulo 6 ponto 6.4. endereçámos, de forma particular, as entrevistas às crianças e à educadora.

Capítulo 5 – Apresentação e discussão dos resultados: a mala pedagógica e os objetos

Neste capítulo temos como objetivo expor os resultados do estudo realizado, através da recolha de dados no campo e sua posterior análise.

Antes de iniciarmos as sínteses de cada sessão, referentes à dinâmica e exploração das crianças com os objetos e mala pedagógica, contextualizamos os processos que efetuámos até as crianças conseguirem explorar os objetos da mala livremente.

Relembramos que o estudo consistiu na focalização de uma mala pedagógica que tinha objetos de uso quotidiano. A mala e os objetos foram explorados pelas crianças, tendo como finalidade recolher dados sobre quais os significados que as crianças atribuíram aos objetos incluídos na mala pedagógica, quantas vezes esses objetos foram explorados com esse significado, a forma como as crianças interagiram com os objetos e as oportunidades de aprendizagem que daí decorreram. Todas as crianças tiveram total liberdade de explorar e manipular o(s) objeto(s) criando ações verbais e não-verbais, podendo assumir qualquer função. Puderam brincar e interagir umas com as outras, partilharem objetos, explorarem o espaço, criarem jogos simbólicos e pequenas narrativas individualmente, em pequenos grupos e/ou a pares.

Na análise dos resultados alcançados através da escala de envolvimento da criança referimos que os valores dos indicadores de envolvimento podem oscilar entre 2 e 5, considerando que o valor médio positivo se encontra acima dos 3,6 (valor registado no estudo).

5.1. Momentos anteriores às sessões de exploração da mala pedagógica e dos objetos pelo grupo

5.1.1. Introdução da mala pedagógica

A mala pedagógica (Figura 9) consistiu num conjunto 18 objetos⁵ de uso quotidiano (Figura 10), apresentados fora de contexto por forma a permitir/provocar a sua interpretação de formas diversificadas. Podemos considerar que a mala

⁵ O retângulo de madeira durante as sessões de exploração desapareceu, tendo-nos apenas apercebido quando realizámos a intervenção como personagem, pois eram as crianças que arrumavam os objetos na mala. Mediante isso, decidimos não voltar a integrar o objeto na mala, permanecendo apenas 17 objetos para exploração/manipulação.

pedagógica também é um objeto que por si só pode proporcionar o desenvolvimento de várias atividades despontando a magia e o encanto de várias possibilidades de exploração.



Figura 9 - Mala pedagógica

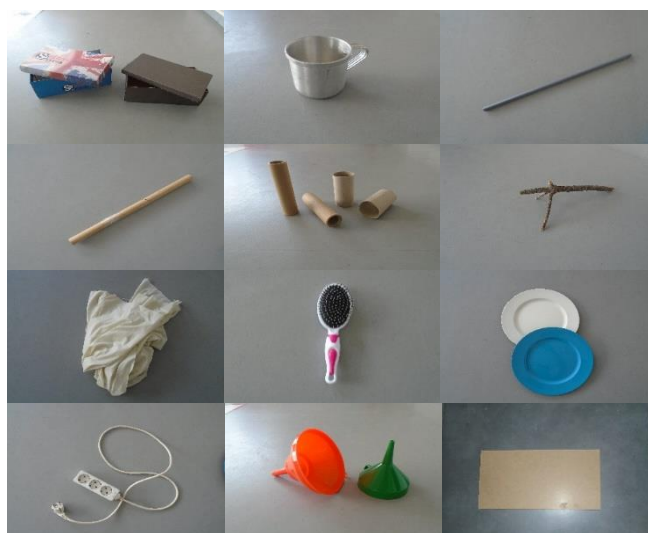


Figura 10 - Objetos da mala pedagógica

A primeira ação do grupo quando viram a mala foi aproximar-se e quererem abri-la. Solicitámos que as crianças⁶ se sentassem em cima de um banco sueco à volta da mala. O adulto perguntou: “Foram vocês que trouxeram a mala?”. A educadora interpelou: “Foste tu, Fernando, que trouxeste a mala?”. O Fernando respondeu: “Não, não fui eu que trouxe esta mala!”. A educadora voltou a perguntar às crianças: “Então quem é que trouxe esta mala?”. O Tomás respondeu apontando para a Educadora: “A São!”. A educadora de imediato respondeu que não tinha sido ela, reforçando a ideia

⁶ Ao longo do texto utilizamos nomes fictícios para designar as crianças do grupo, salvaguardando a sua identidade.

ao referir que nunca tinha visto aquela mala. O Álvaro de imediato perguntou: “Quem é que t(r)ouxe esta mala pode pôr o dedo no ar, não é?”. Aproveitámos a ideia da criança, questionámos o grupo para averiguar se a mala era de alguém. Rapidamente o Tomás levantou o dedo e disse que tinha sido ele a trazer a mala. Vários adultos questionaram-no para saber se era verdade. A primeira reação foi permanecer por breves segundos em silêncio, mas em seguida começou-se a rir e percebemos que não era o dono da mala. Contudo, ainda não sabíamos o que fazer com ela. As crianças estavam ansiosas para abrir a mala, até que o Luís disse: “Oh São, é p(r)oibido ab(r)ir as coisas dos out(r)os!”. Com isso reforçámos a ideia de que não poderíamos abrir a mala, mas podíamos imaginar o que é que estava dentro dela. A educadora perguntou ao António: “O que é que achas que está dentro daquela mala?”. Eis que ele respondeu que poderia estar um íman mágico para pôr tudo dentro e salvar o mundo. O Tomás disse: “Já sei! Podemos (es)tar escondidos e quando o senhor vier podemos ver!”. Alertámos para o facto de termos de estar muito atentos a partir daquele momento para ver se conseguíamos encontrar o dono da mala.

Entretanto, um dos adultos perguntou às crianças: “Ninguém viu... Quando tocou a campainha e entraram pessoas, ninguém viu alguém entrar com a mala?”. Essa pergunta provocou agitação e várias interrogações de quem poderia ter estado dentro do jardim sem ter sido visto. Eis que o Tomás disse: “É o Pai Natal!”. A educadora questionou: “Em abril, o Pai Natal?”. O Luís de imediato apresentou uma nova solução para descobrirmos quem era o dono da mala: “Podemos esconder at(r)ás de uma árvore e ver quem é!”. O Álvaro também referiu: “Nós podemos esconde(r)mo-no(s), depois podemos ti(r)ar uma fotog(r)afia (de) quem é!”. Novamente o Luís: “Podemos pe(r)guntar de quem é a mala!”. A educadora: “A quem?”. Luís: “Às pessoas!”.

Todo este discurso revelou que o grupo de crianças estava bastante envolvido, verbalizando as suas apreciações e imaginação de quem poderia ser o dono da mala e o que é que estaria no seu interior.

Sugerimos guardar a mala num local que todos pudessem ver, com o objetivo de descobrir quem seria o dono da mala, caso ele aparecesse.

No momento em que colocámos a mala num local provisório, como demonstra a figura 11, o Tomás sugeriu que a mala poderia ser do carteiro Paulo e que trouxesse cartas para todos. O Luís referiu: “Ou coisas novas para a escola!”.



Figura 11 - Local provisório da mala pedagógica

Um dos adultos decidiu questionar algumas crianças de modo a averiguar o que é que elas estavam a pensar que poderia estar dentro da mala. Após analisarmos o vídeo da gravação do primeiro momento – aparecimento da mala pedagógica – e relativamente à questão “O que é que tu pensaste que estava dentro da mala?”, efetuada durante as entrevistas a cada criança, obtivemos as seguintes respostas que organizámos em grandes temas:

a) Propostas referentes a personagens:

- *Transformers*;
- bruxa;
- Super-Homem;
- *Spiderman*;
- ninja;
- batman;
- fu do karaté;
- um mágico.

b) Propostas referentes a brinquedos:

- um brinquedo que se transforma em todos os brinquedos;
- cartas para todos;
- brinquedo que fala;
- almofada (brinquedo para a área da casinha);
- caixa cheia de borboletas.

c) Propostas referentes a elementos de fantasia:

- varinha mágica;
- mala com olhos e pernas;

- farol antigo que tem um pirilampo dos desejos;
- fada dos dentes;
- uma bomba pa(ra) (ar)rebentar.

d) Propostas referentes a elementos reais:

- pinturas;
- roupa;
- objetos;
- panda;
- mala cor-de-rosa da Xana toc toc.

Tendo sido algumas destas as respostas dadas pelas crianças, a educadora alargou a imaginação das crianças quando referiu que dentro da mala poderia haver um coelhinho branco (ponte efetuada com a história ouvida e dramatizada pelas crianças no dia anterior). Um dos estagiários da PES II relatou que era a Cabra Cabrês. O Luís, com extrema vontade de participar, levantou o dedo e disse “Deve ser o mágico!”. O adulto decidiu trazer de novo a mala para o centro do espaço onde se localizavam as crianças. Bateu na mala e perguntou: “Oh Cabra Cabrês, estás aí dentro?”. Uma das crianças do grupo berrou (som de uma cabra). O adulto volta a bater na mala mas agora três vezes para averiguar mesmo se a Cabra Cabrês estava dentro da mala ou não. A não resposta foi recebida com alívio, pois se a Cabra Cabrês estivesse dentro da mala poderia saltar em cima de todas as crianças e fazê-las em três.

O Luís e o Tomás voltaram a mencionar a ideia de que dentro da mala poderia haver um mágico. Decidimos então retomar a partilha das ideias das crianças, solicitando ao António, que tinha o dedo indicador levantado, que expusesse a sua ideia. Disse “Pode estar ali um farol antigo que tem um pi(r)ilampo antigo que pede um desejo!”. O discurso da criança relevou ser o mais imaginativo de todos, uma vez que conseguiu na sua linha de pensamento agrupar algo antigo com algo atual.

No momento em que iríamos terminar a apresentação e o diálogo sobre a mala, referindo que teríamos de escrever algo sobre o aparecimento da mala no diário, o Fernando perguntou: “Então porque é que não podemos abrir um bocadinho?”. Voltámos a explicar, não só ao Fernando como a todas as crianças, que não poderíamos abrir algo que não era nosso! O adulto perguntou às crianças: “Quem acha que se pode abrir a mala ponha o dedo no ar!” e “Quem acha que não se pode

abrir a mala ponha o dedo no ar!”. Verificámos que apesar de termos explicado às crianças várias vezes que não era correto abrir algo que não era nosso, existiram ainda algumas que levantaram o dedo respondendo à questão. No entanto, a maioria considerou que não era correto abrir a mala. Reforçámos novamente a ideia de que não podemos abrir algo que não é nosso, tendo de esperar que alguém nos cedesse autorização ou que o dono aparecesse.

Assim, o primeiro momento – aparecimento da mala – findou quando alertámos novamente para o facto de as crianças poderem pedir-nos para escrever no diário o que queriam saber sobre a mala.

O diário era um instrumento de regulação⁷ que incluía quatro colunas: “Não gostámos”, “Gostámos”, “Fizemos” e “Queremos” feito no final de cada dia em papel de cenário, mais alto do que o adulto e com largura flexível permitindo que fosse usado durante uma semana. Encontrava-se num placard, numa das salas de atividade, em frente às crianças que se sentavam em meia-lua. Este instrumento de regulação serviu para as crianças em grupo dialogarem e debaterem pormenores que tinham ocorrido durante o dia, as atividades que gostaram de fazer e algo que queriam fazer ou descobrir. As narrativas das crianças eram escritas pelo adulto embora as crianças, por vezes, tivessem oportunidade de representar as suas ideias da forma que considerassem mais adequada (ver capítulo 6 ponto 6.4.). Todas as crianças já conheciam este instrumento de pilotagem, pois já estava integrado na rotina.

5.1.2. Abertura da mala pedagógica

No segundo dia, de manhã, antes do momento do acolhimento, tivemos de criar um motivo que justificasse a razão pela qual a mala poderia ser aberta. Então, decidimos escrever uma carta em nome de uma senhora polícia, que representa autoridade e segurança. Quando a porta da sala se abriu, as crianças de imediato observaram e agarraram a carta com euforia. A educadora acalmou o grupo e organizou-o no espaço do acolhimento. Iniciou por lembrar que a mala não poderia ser aberta e como não sabíamos o que continha, decidiu, por proteção, telefonar para a Polícia para estar a par dos procedimentos que teria de tomar. Referiu que tinha receio que dentro da mala estivesse, por exemplo, uma bomba.

⁷ O modelo curricular Movimento da Escola Moderna fornece bastante importância a este instrumento de regulação, porque rever com as crianças aquilo que não gostaram, o que gostaram, o que fizeram e o que querem fazer permite que descubram os seus pensamentos e as suas observações naquele dia.

A senhora polícia, depois de investigar, deixou uma carta para a educadora ler às crianças. Em voz alta, leu-se o teor da mensagem, de modo a que todas as crianças compreendessem que se poderia abrir os trincos da mala. Contudo, antes de se proceder a esse passo, decidimos lembrar alguns pensamentos das crianças, apreciando se existiram novos. Constatámos que surgiram novas ideias do que continha o interior da mala, como por exemplo, existirem plantas, bombeiros e animais.

Após todas partilharem a sua imaginação, julgámos ser o momento oportuno para se abrir a mala (Figura 12). Eis que fomos interpeladas por uma criança que referiu que para abrir a mala era necessário uma chave. Questionamos a criança, “Será que sim? Mas a senhora polícia não deixou nenhuma chave!”. Foi então que surgiu a frase mágica – “Perlim pim pim, a mala abre assim!”, já preparada como forma de abrir a mala. O grupo permaneceu estático no procedimento da abertura da mala, observando atentamente o que estávamos a fazer.



Figura 12 - Abertura da mala pedagógica

Seguidamente, questionamos as crianças sobre se conheciam cada objeto e se sabiam o seu nome, com o intuito de familiarizá-los com os indutores. Em mente tínhamos as seguintes questões: “O que é?”; “Conhecem?”; “Para que servirá este objeto?”; “O que é que podemos fazer com ele?”. O propósito era verificar se as crianças reconheciam os objetos e tinham forma de os designar. Por exemplo, conheciam o funil, mas não sabiam o seu nome.

Nesta fase, também era nossa finalidade estabelecer a ideia de que um objeto pode ter diferentes significados/funções (significados descritos oralmente ou através de ações). Decidimos explorar a funcionalidade do secador. Este objeto só iria aparecer neste momento, pois era um objeto que servia de exemplo do que pretendíamos que as crianças fizessem com os objetos mas não integrava a mala. Então, agarramos no secador e perguntamos: “Como é que nós podemos brincar com

o secador? Quem é que dá ideias?”. Uma criança de imediato respondeu que servia para secar o cabelo. A atenção do grupo dirigiu-se para o objeto, mas queriam que ligássemos à eletricidade para averiguar se funcionava. Satisfizemos a vontade das crianças, e após isso, voltamos a focar o nosso objetivo perguntado: “Mas será que só é secador? Não poderá ser outra coisa?”. Uma criança referiu que poderia ser uma arma e outra um telefone.

Refletindo um pouco sobre este momento foi complicado conseguir que as crianças alcançassem o que pretendíamos. Talvez se tivéssemos usado outro objeto como exemplo libertássemos mais a imaginação e criatividade das crianças. Por exemplo, se tivéssemos usado o pau de plástico talvez surgissem atribuições de mais significados por parte das crianças naquele instante. O pau de plástico, por exemplo, poderia ser uma espada, uma bengala, um monóculo, entre outros.

No final do dia quando as crianças estavam reunidas no momento do diário de grupo, uma criança pediu ao adulto para registar que tinham aberto a mala (Figura 13).

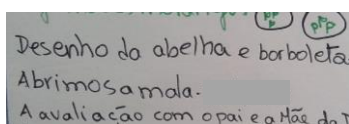


Figura 13 - Detalhe do diário de grupo em que se registou na coluna do “Fizemos”

Este momento foi importantíssimo para a Diana, porque lhe foi dada a oportunidade de partilhar e relembrar todas as crianças que tinham aberto a mala.

O surgimento da carta da senhora polícia também foi marcante para o Fernando, pois foi a única criança que, durante a entrevista individual, destacou a existência de uma carta que designa de cartão – “Estava lá um cartão (...) (es)tava lá um cartão para ver se podíamos brincar mas tínhamos que te(r) cuidado para não partir nada!”.

5.1.3. Organização do quadro de atividades

Depois do almoço, e dando início à atividade de escolha da área onde as crianças queriam brincar naquele dia – terceiro momento –, decidimos em grande grupo definir o local onde a mala iria permanecer e onde as crianças iriam brincar livremente. Existiam duas áreas que estavam à disputa, a área do faz de conta e a sala polivalente, ambas referidas como potenciais locais de exploração da mala. Por eleição (levantamento de um dos braços) e com a maioria das crianças presentes, a

sala polivalente foi o local eleito pelo grupo de crianças por maioria absoluta (Figura 14).



Figura 14 - Espaço da área da mala

Realizámos um sorteio (Figura 15), colocando os nomes das crianças que estavam presentes dentro de um saco opaco, tendo a finalidade de descobrir quais as cinco crianças que iriam explorar a mala naquele dia. A educadora colocou a etiqueta do nome de cada criança no chão. À medida que chamava a criança, ela teria de encontrar o seu nome e colocá-lo dentro do saco. Depois disso, o saco foi abanado para baralhar os nomes das crianças. A educadora foi escolhida para retirar os nomes das crianças. Teriam de sair cinco nomes para formar um grupo – o primeiro grupo que iria brincar com a mala mágica.



Figura 15 - Modo de sortear as crianças para brincarem na área da mala

À medida que saía o nome da criança, esta teria de ir buscar o seu símbolo e colocá-lo no quadro de atividades (Figura 16)⁸. Cada grupo de crianças, em cada dia

⁸ A figura 16 foi fotografada após a conclusão do estudo quando as crianças já tinham voltado à sua rotina diária em que escolhiam livremente a área para onde gostariam de ir sem existir sorteio, daí visualizarmos ausência de símbolos na coluna correspondente a 4.^a feira na fila da mala mágica.

da semana, exceto às terças-feiras, foi eleito por sorteio para ir brincar com a mala mágica.



Figura 16 - Visão geral do quadro de atividades

O quadro apresentava as áreas de interesse na horizontal (linhas) e os dias da semana na vertical (colunas). As crianças dirigiam-se até à área da mala mágica e colocavam o seu símbolo, figura geométrica, no local correspondente tendo sempre em atenção o dia da semana em que estavam.

Na constituição dos grupos e na estruturação e exploração dos objetos ao longo das sessões, percebemos que a escolha por sorteio relevou várias surpresas positivas no que concerne às relações interpessoais. Existiram brincadeiras entre crianças que se fosse por livre escolha, nunca teriam explorado e manipulado aquele(s) objeto(s) com aquela criança.

5.2. Exploração da mala pedagógica

Todas as crianças tiveram total liberdade de explorar e manipular o(s) objeto(s) criando ações verbais e não-verbais, podendo assumir qualquer função. Arriscaram a brincar e a interagir umas com as outras, a partilharem objetos, a explorarem o espaço, a combinarem objetos, a criarem jogos simbólicos e pequenas narrativas individualmente, em pequenos grupos e/ou a pares.

Analisando a distribuição de crianças por sexo, idade e NEE constatámos que nas sessões 1, 2, 3 e 4, de exploração da mala pedagógica pré-intervenção da

educadora-investigadora, existiram quatro grupos com cinco crianças cada um (Tabela 6).

Tabela 6 – Distribuição de crianças por sexo, idade e NEE em cada sessão do período de observação pré-intervenção

	Sexo/Idade	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Sessão 1	Masculino	1	2	0	0	3
	Feminino	0	1	1*	0	2
	Total	1	3	1	0	5
	* Criança com NEE					
Sessão 2	Masculino	1*	0	1	1	3
	Feminino	0	0	1	1	2
	Total	1	0	2	2	5
	* Criança com NEE					
Sessão 3	Masculino	0	1	2	1	4
	Feminino	0	1	0	0	1
	Total	0	2	2	1	5
	* Criança com NEE					
Sessão 4	Masculino	0	2	0	0	2
	Feminino	0	1	1/1*	0	3
	Total	0	3	2	0	5
	* Criança com NEE					

Nas sessões 5, 6, 7 e 8, de exploração da mala pedagógica pós-intervenção da educadora-investigadora, existiram três grupos com quatro crianças e um grupo com cinco crianças.

Tabela 7 – Distribuição de crianças por sexo, idade e NEE em cada sessão do período de observação pós-intervenção

	Sexo/Idade	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Sessão 5	Masculino	1*	0	1	1	3
	Feminino	0	0	1*	0	1
	Total	1	0	2	1	4
	* Criança com NEE					
Sessão 6	Masculino	0	0	1	0	1
	Feminino	0	1	2	0	3
	Total	0	1	3	0	4
	* Criança com NEE					
Sessão 7	Masculino	0	2	1	1	4
	Feminino	0	0	0	0	0
	Total	0	2	1	1	4
	* Criança com NEE					
Sessão 8	Masculino	1*/1	0	0	0	2
	Feminino	0	1	1*	1	3
	Total	2	1	1	1	5
	* Criança com NEE					

Observando a tabela 7 averiguamos que a distribuição do número de crianças por grupo sofreu alterações em relação às sessões de explorações da mala pré-intervenção. A mudança no número de crianças por grupo deveu-se ao facto de na quarta sessão pré-intervenção termos constatado que apenas a Lúcia ainda não tinha brincado com os objetos da mala. Então sorteámos novos nomes de crianças para integrar o grupo com a Lúcia. Nas sessões pós-intervenção, o Tomás e a Vera tiveram de repetir a exploração dos objetos integrando-se num novo grupo, uma vez que até à data não tinham aparecido no jardim o Valentim e a Joana.

De modo a elucidar o que aconteceu em cada sessão observada, apresentamos uma síntese de cada sessão onde descrevemos a dinâmica geral criada e analisamos o envolvimento das crianças durante aquela sessão (2 minutos de observação com intervalos de 1m30s). Em termos de exploração e manipulação dos objetos pelas crianças, distinguimos situações em que utilizaram vários objetos nos períodos de observação de 7 minutos (com intervalos de 2 minutos entre as observações) e registo de situações em que um único objeto concentrou a atenção das crianças. Quando foi utilizado mais do que um objeto, analisámos a exploração de objetos singulares (um a um) e de combinação de objetos. Podemos também analisar o potencial de aprendizagem dos objetos e da mala no seu conjunto, a partir da criação de narrativas, improvisações, entre outros. No final de cada síntese, efetuámos uma retrospectiva da nossa ação com o grupo de crianças, se existiu desencadeamento de ações e significados aos objetos, se existiu, ou não, complexidade na utilização dos objetos e, por fim, os sentimentos observáveis ao longo de cada sessão.

5.2.1. Exploração da mala pedagógica pré-intervenção

5.2.1.1. Sessão n.º 1

A sessão 1 decorreu no dia 9 de abril de 2015 na sala polivalente com um grupo de 5 crianças (Filomeno, Vera, Valentim, Catarina e Carlos), tendo a duração de 37m27s.

No início da sessão, solicitámos às crianças que formassem um círculo à volta da mala pedagógica, de modo a que todas pudessem observar a explicação de como se abria. Para tornar o momento especial, decidimos criar uma frase mágica – “Perlim pim pim, a mala abre assim!” – que possibilitasse o acesso ao conteúdo da mala. As crianças repetiram a frase várias vezes com entusiasmo e certa excitação, conduzindo

a que ensinássemos como se abria a mala com alguma exaltação e um envolvimento elevado.

Após todas as crianças terem experienciado a abertura da mala, orientados pela investigadora, abriu-se a mala por completo pousando-a no chão. A partir deste momento, deixámos de ser o centro do processo e as crianças passaram a ter acesso livre e total ao conteúdo da mala pedagógica. Depois de breves segundos na escolha dos primeiros objetos a serem explorados pelas crianças, estas selecionaram e retiraram os objetos da mala. Todas as crianças tiraram pelo menos um objeto, sem hesitações, manipulando-o/explorando-o e iniciando ações mais ou menos intencionais sobre ou com o mesmo. Verificámos que as caixas/tampas de sapatos foram o único objeto que não foi manipulado/explorado. Os restantes foram (manipulados/explorados) uma ou até quatro vezes, como se pode constatar na tabela 8.

Tabela 8 – Frequência de manipulação por objeto na sessão 1

Objetos	Frequência
Caixa(s)/Tampa(s) de sapatos	0
Púcaro	2
Pau de plástico	1
Pau de cartão	2
Rolo(s) de papel higiénico	1
Rolo(s) de cartão	1
Pau de madeira	3
Tecido	2
Escova	1
Prato(s)	0
Extensão	5
Funil/Funis	3
Funil + Pau de madeira	1
Pratos + Pau de plástico + Rolo de cartão + Rolo de papel + Escova	1
Total	26

Ao longo da sessão, existiram momentos de exploração de objetos singulares (um a um) como foi o caso:

- da escova em que a criança escovava o seu cabelo olhando-se ao espelho que estava na outra margem da sala;
- do púcaro que foi utilizado quando o adulto o levou à boca, fazendo de conta que estava a beber; e uma criança referiu: “É água!”; e que noutra ocasião, permitiu servir água ao adulto: “Água!”;
- do pau de madeira que serviu de pistola para a criança que ia a correr apontá-la ao adulto; e que foi utilizado pela criança como pistola quando esta a

apontou rapidamente para as outras crianças (os movimentos que fez foram muito velozes, apontou a pistola tanto para as crianças como se colocou na defensiva, baixando-a);

- do rolo de cartão que foi utilizado para fazer de microfone com o qual a criança cantarolou "La la la la... la la la la..." correndo para o outro canto da sala;

- do pau de cartão que serviu de espada para apontar em direção às outras crianças, não chegando a manuseá-la ou a intercetá-la com outra espada numa luta;

- do funil que serviu de megafone para a criança gritar; e que foi utilizado, por breves segundos, como chapéu, no momento em que a criança tentou elevá-lo à cabeça para o pousar;

- do tecido como cama, no qual a criança se deitou, no chão, fazendo de conta que era uma cama ao deitar-se em cima e chuchar no dedo;

- do tecido como ventoinha, quando a criança o rodopiou no ar, fazendo movimentos circulares com o seu braço (Figura 17);

- da extensão que foi colocada à cintura com a finalidade de prender;

- do rolo de papel higiênico que foi utilizado como pulseira, em que a criança colocou a mão dentro do rolo de papel higiênico fazendo de conta que era uma pulseira, demonstrando persistência nessa ação.



Figura 17 - Manipulação do tecido atribuindo o significado de ventoinha

Conseguimos verificar que só a extensão foi explorada de forma exclusiva durante um período de 7 minutos, mas apresentando duplo significado e funcionalidade: tanto foi corda para prender um camião de modo o puxá-lo para outro lado - "O camião vai para a garagem", como foi descrita como cabo - "Tira o cabo, tira o cabo!" (o Filomeno cansado que a extensão servisse de corda para puxar o camião, dirigiu-se para a outra criança enfurecida referindo o supracitado). Este objeto foi explorado na sessão por duas crianças que o utilizaram nas situações descritas anteriormente.

Deste modo, durante a sessão, o grupo de crianças encontrou-se separado. Cada criança brincou com o(s) objeto(s) que escolheu à exceção de duas crianças que brincaram permanentemente juntas concebendo interações entre elas e os objetos. Surgiram várias ações que combinaram objetos, como:

- o bastão (pau de plástico) que intercetou a bola (funil) atirando-a para longe;
- o funil que serviu de base para segurar o pau de madeira que era a sua pistola (Figura 18);
- a criação de uma sequência no chão da sala utilizando o pau de plástico, o rolo de cartão, a escova, o funil e o prato – a criança acabou por deslocar esses objetos para outro espaço organizando-os exatamente com a sequência inicial que tinha criado;
- a aglomeração dos dois pratos, o pau de plástico, o rolo de cartão, o rolo de papel higiénico e a escova que formaram uma construção, mais propriamente um grafiti, idealizada pela criança – “Eu fiz um grafiti com tintas!”;
- a espada (pau de cartão) e a pistola (pau de madeira) que foram utilizados pelas crianças para desafiar outras crianças a lutar.



Figura 18 - Combinação do funil que serviu de base para segurar o pau de madeira (pistola)

É importante realçar que ao longo da sessão existiram objetos que foram explorados pelas crianças sem daí resultarem significados aparentes. Um exemplo disso foi o púcaro que sendo um objeto que foi manipulado sozinho não integrou os dados apresentados acima, uma vez que a criança no momento da manipulação não lhe atribuiu um significado aparente.

A apropriação e exploração dos objetos da mala pedagógica, nesta sessão, foi caracterizada pela motivação, fascinação e intensidade da experiência, reconhecendo-se uma profunda satisfação e forte fluxo de energia, registados na escala de envolvimento.

A mobilidade das crianças pelo espaço foi um fator a ter em conta na observação das sessões. Observámos, registámos e analisámos que maioritariamente o espaço foi totalmente ocupado pelas crianças que se moveram constantemente. Contudo, registou-se um caso em que uma criança criou uma espécie de espaço de jogo, onde brincava individualmente com os objetos, movendo-se apenas para ir buscar, à mala pedagógica, os objetos que necessitava para prosseguir com a sua brincadeira.

As crianças, no geral, encontraram-se concentradas, interessadas e estimuladas na sessão respondendo, por vezes, a estímulos e interações do adulto. Transpareciam energia que era frequentemente demonstrada pelo alargar das vozes, do discurso ou das manipulações/apreciações que faziam sobre o(s) objeto(s) que estavam a brincar, por exemplo “Isto é uma pistola a fingir!”, “É água!”, “Água!”, “Tira o cabo, tira o cabo!” e “Eu fiz um grafiti com tintas!”.

As observações do envolvimento proporcionam uma diversidade de dados sobre as experiências de aprendizagem. A média de envolvimento rondou os 3,6, apurando que as crianças encontraram-se envolvidas tendo alcançado os limites das suas capacidades, ou seja, a zona de desenvolvimento proximal. Registámos ocorrências de 8 observações, sendo que o nível mais elevado na grelha de envolvimento desta sessão (Figura 19) foi o 5, duas vezes registado, e o nível mais baixo o 2, registado uma vez.

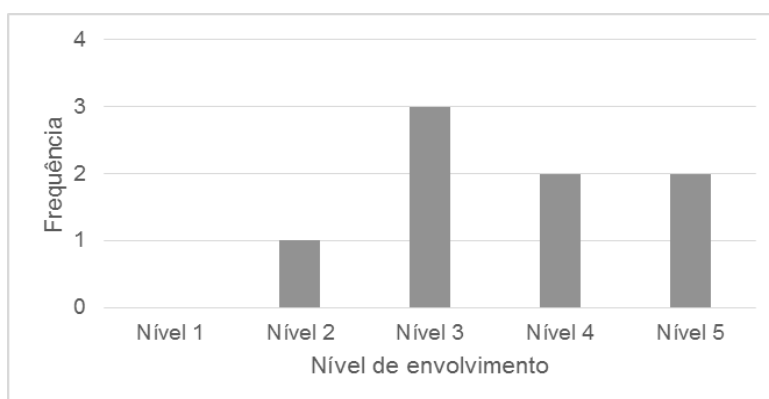


Figura 19 - Gráfico de frequência de níveis de envolvimento na sessão 1

O nível 2 deveu-se ao facto da concentração de uma das crianças, com 5 anos e portadora de NEE, não ser muito visível, permanecendo distraída, dirigindo o olhar para os colegas, emitindo gritos com o megafone na boca, mas sem interagir com eles.

Com o nível 5 apresentamos exemplos de atividades em que as crianças incidiam a sua atenção em aspetos específicos e simples, demonstrando persistência como: pontapear um funil contra um banco sueco fazendo de conta que era uma bola (Figura 20) e colocar objetos no chão sequencialmente, não se exaltando quando estes foram destruídos por outras crianças, retomando a atividade com serenidade.



Figura 20 - Pontapear um funil contra um banco sueco

Em suma, pensamos ser importante salientar que, de acordo com o conceito de Portugal e Laevers (2010), os níveis de envolvimento desta sessão indicam que as experiências de aprendizagem coincidem com as necessidades, capacidades e interesses das crianças. À medida que cada criança pegava num objeto desencadeavam-se ações surgindo atribuições de significado aos objetos (Tabela 9).

Tabela 9 – Significados atribuídos por objeto na sessão 1

Objetos	Significados
Caixa(s)/Tampa(s) de sapatos	----
Púcaro	- Púcaro (recipiente)
Pau de plástico	- Bastão
Pau de cartão	- Arma
Rolo(s) de papel higiénico	- Pulseira
Rolo(s) de cartão	----
Pau de madeira	- Pistola
Tecido	- Cama - Ventoinha
Escova	- Escova
Prato(s)	----
Extensão	- Corda para prender - Cabo

Funil/Funis	- Bola - Megafone - Chapéu
Funil + Pau de madeira	- Base que segura a pistola
Pratos + Pau de plástico + Rolo de cartão + Rolo de papel + Escova	- Grafiti

Estes dados sugerem que os objetos têm potencial pedagógico e que são indutores que proporcionam e estimulam a imaginação e o desenvolvimento da criatividade e da linguagem oral de cada criança nas suas componentes de compreensão do real e de expressão oral. A construção de um grafiti em que a Catarina combinou o uso e manipulação de vários objetos, como podemos observar na tabela acima, revela ser um exemplo de imaginação e criatividade. Não descurando da linguagem, a Catarina durante a construção do seu grafiti não utilizou discurso. Porém dirigiu-se para junto da investigadora e solicitou que a mesma descobrisse o que ela tinha construído. Pedimos que nos cedesse algumas pistas para tentarmos adivinhar o que ela tinha construído. Como não conseguia dar pistas ao adulto do que fez a criança referiu de imediato: “Eu fiz um grafiti com tintas!”. Com esta exclamação verificámos que a Catarina utilizou linguagem expressiva para responder ao adulto.

Nesta sessão constatámos que os objetos foram atrativos para as crianças, tendo sido selecionados e explorados segundo as suas preferências. As caixas/tampas de sapatos, os rolos de cartão e os pratos, tal como comprova a tabela 9, foram os únicos objetos que não foram explorados. Em contrapartida, os restantes, na sua maioria, conseguiram cativar o grupo, sendo explorados uma ou mais vezes em diversas atividades de jogo que criaram. O funil foi o objeto que apresentou maior versatilidade no momento de exploração das crianças transformando-se em bola, megafone e chapéu aquando da manipulação de objetos singulares (um a um) e de combinações.

Todos os significados atribuídos por objeto deveram-se a um processo contínuo, lançado e agarrado pelas crianças que geraram desafios constantes na idealização do que cada objeto poderia ser e como poderia ser manipulado.

Esta sessão permitiu, através das observações realizadas, destacar a importância de um olhar atento e reflexivo sobre a exploração dos objetos da mala pedagógica. Tudo isto permitiu aclarar a necessidade das crianças explorarem livremente objetos do dia a dia. Poderiam atribuir o significado e utilidade do senso comum ou criar/imaginar o que o(s) objeto(s) poderia(m) ser, surgindo brincadeiras e interações entre crianças muito interessantes.

Visto que esta sessão foi a primeira, encontrávamo-nos bastante apreensivas e ansiosas para observar o que é que as crianças iriam fazer com os objetos. Existiram várias perguntas que assaltavam os nossos pensamentos como: “Será que vão agarrar em algum objeto? Irão brincar com os objetos da sala e esquecer os objetos da mala? Será que se irão questionar para que servirá aquele objeto? O que é que poderão fazer com os objetos? Que relações estabelecerão com os objetos? E o envolvimento das crianças será relevante, demonstrando que a mala pedagógica e os objetos são importantes para o desenvolvimento da criança?”. Estas e muitas outras questões surgiam sucessivamente nos nossos pensamentos. A certo momento percebemos que as questões eram tantas que estavam a deixar-nos perturbadas. Colocámos o nervosismo de parte e agarrámos o entusiasmo e excitação de querer explorar e manipular os objetos juntamente com as crianças. Esta atitude foi para que alguns dos momentos de exploração dos objetos da mala se traduzissem em momentos significativos para as crianças.

5.2.1.2. Sessão n.º 2

A sessão decorreu na sala polivalente, como já referido na sessão anterior, no dia 10 de abril de 2015, com um grupo de 5 crianças (Luís, António, Paula, Duarte e Célia), tendo a duração de 47m17s.

A sessão 2 iniciou-se com a formação de um comboio humano, em que as crianças ordeiramente se colocavam atrás umas das outras formando uma fila. As crianças, numa fila única, seguiam o caminho definido pela investigadora. Optámos por esta estratégia visto que ainda existiam muitas crianças na sala polivalente a escolherem qual a área para onde gostariam de ir, e não poderíamos explicar como é que a mala se abria com a existência de barulho e de crianças que ainda não tinham experienciado a mala pedagógica.

Após todas as crianças terem abandonado a sala, solicitámos ao grupo que formasse um círculo à volta da mala pedagógica, de modo a que todos pudessem observar a explicação de como ela se abria. As crianças ajoelharam-se à volta da mala ouvindo a nossa explicação e observando a demonstração. Como estratégia para cativar a atenção do grupo e tornar o momento ainda mais especial ensinou-se às crianças a frase mágica – “Perlim pim pim, a mala abre assim!” – que possibilitava a abertura da mala e assim o acesso ao conteúdo da mesma. As crianças repetiram a frase várias vezes com entusiasmo, excitação e pujança na voz, levando a que o

envolvimento na atividade fosse bastante elevado. Nem todas as crianças quiseram abrir os trincos da mala e isso foi respeitado. Concedeu-se a possibilidade das crianças experienciarem a abertura da mala com a nossa ajuda, caso o necessitassem. O facto de a mala ser um objeto diferente e novo conduziu a que as crianças estivessem envolvidas, com persistência e habilidade, na atividade levando-as a não abandonarem facilmente o que estavam a fazer.

Depois das crianças que quiseram terem experienciado a abertura da mala, esta abriu por completo. Aqui decidimos alertar o grupo para a importância de preservar os objetos, pois o dono da mala iria ficar muito desgostoso se visse os objetos estragados. A partir desse momento as crianças começaram a olhar para o conteúdo da mala e de imediato escolheram qual(is) o(s) objeto(s) com que queriam brincar. O António agarrou diretamente no pau de cartão e disse: “Eu sou o pirata!” manuseando o objeto emitindo sons (Figura 21). O Luís pegou no tecido e colocou-o em cima da cabeça da Paula referindo: “É um fantasma!” (Figura 22). Isto revela que existiu imaginação, mas também satisfação imediata quando agarram no primeiro objeto e o manipularam dizendo, em voz alta para todas as crianças ouvirem, o que tinham imaginado que seria aquele objeto. Assim, podemos aferir que, no momento do primeiro contacto visual com os objetos, todas as crianças tiraram pelo menos um, não mostrando grande hesitação.



Figura 21 - Manuseio do pau de cartão como uma arma

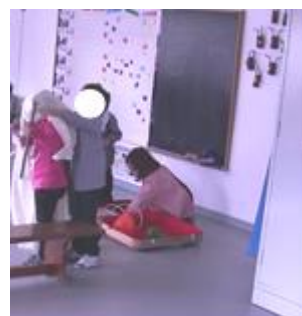


Figura 22 - Manipulação do tecido tornando-o fantasma

Com base nas observações, nos registos e nas análises efetuadas, apurámos que a maioria dos objetos foram atrativos para as crianças, uma vez que foram manipulados e explorados duas ou mais vezes (Tabela 10). Todavia, o púcaro, o pau de madeira e a extensão não fizeram parte das brincadeiras das crianças.

Tabela 10 – Frequência de manipulação por objeto na sessão 2

Objetos	Frequência
Caixa(s)/Tampa(s) de sapatos	2
Púcaro	0
Pau de plástico	4
Pau de cartão	3
Rolo(s) de papel higiénico	2
Rolo(s) de cartão	7
Pau de madeira	0
Tecido	5
Escova	3
Prato(s)	2
Extensão	0
Funil/Funis	3
Total	31

Queremos evidenciar que existiram algumas interrupções durante a sessão, provocadas pela investigadora. Essas interrupções deveram-se a chamadas de atenção para as crianças terem cuidado com determinados objetos e pelo facto de se se poderem magoar gravemente. Um exemplo foi no período de observação 04m48s-11m40s. A interrupção abrangeu o período 10m28s-11m23s no momento em que a Paula estava a lutar com o António que tinha o tecido na cabeça a fazer de conta que era um fantasma. A Paula com a arma (pau de cartão) dirigiu-se até ao fantasma e acabou por magoá-lo e danificar o objeto. Interrompeu-se a dinâmica nessa altura. Nos registos, o discurso da Paula descreveu o sucedido: “Oh Tânia doí-me (dói-me)!” “E pa(r)tiu!”. Alertamos novamente o grupo para o cuidado a ter com os objetos e os perigos que podem surgir aquando da sua manipulação. Solucionámos, provisoriamente, o problema do pau de cartão partido, colocando fita-cola de modo a prosseguir com a exploração do mesmo caso as crianças o pretendessem. Retomou-se a sessão e o registo.

No que respeita à organização do grupo de crianças, esta revelou-se muito instável. Identificaram-se as seguintes configurações: brincavam quatro crianças e uma criança sozinha – esta criança brincou sempre sozinha durante o período de observação – (4 cr. + 1 cr.); três crianças, uma criança e uma criança (3 cr. + 1 cr. + 1 cr.); uma criança, uma criança, uma criança, uma criança e uma criança (1 cr. + 1 cr. + 1 cr. + 1 cr. + 1 cr.). Cada criança brincou com o(s) objeto(s) que escolheu.

Analisando os momentos da sessão, averiguámos que alguns dos objetos foram explorados singularmente (um a um) como foi o caso:

- do pau de cartão que fez de espada quando a criança lutava sozinha, por vezes até sem grande relevância; e que foi utilizado como megafone por uma criança para chamar pelo nome de outra criança, de modo a cativar a sua atenção e fazer com que ela se dirigisse até si;

- do pau de plástico que era manuseado como uma espada com o objetivo de proteger – “Eu vou-te proteger!”;

- dos pratos que serviram de discos para a criança, que esteve de joelhos e deitada, agarrá-los e atirá-los para o chão, bem como para bater com as mãos nos discos com o intuito de produzir sons;

- da tampa da caixa de sapatos que foi utilizada como disco para deslizar no chão produzindo sons;

- os rolos de cartão que foram manuseados por uma criança tornando-se binóculos quando esta os elevou ao nível dos seus olhos, servindo para observar outra criança – “Estou a ver-te...” (Figura 23);

- da escova com que a criança escovava os seus cabelos em frente ao espelho da sala acabando por fazer uma crista (Figura 24); outra criança escovava os seus cabelos em frente a um espelho enquanto as outras crianças o importunavam (ora escovava com uma mão ora com a outra, sendo que virado para o espelho a criança questionou outra dizendo: "Olha (es)tou bonito, ah?"); a escova serviu ainda para o adulto pentear os cabelos de uma criança após esta o ter solicitado – “Oh Tânia, podes fazer-me aqui um penteado?”;

- dos rolos de papel higiénico e dos rolos de cartão que foram utilizados como microfones (Figura 25) para as crianças cantarem canções sozinhas, juntamente com uma criança e com todas. As crianças moviam-se pelo espaço, ou caminhavam sobre um puf, ou permaneciam em cima de um banco sueco. Os microfones permitiram que cada criança manipulasse o seu como entenderam, agarrando com uma mão e/ou com as duas;

- do funil que serviu de microfone para a criança cantar canções a seu gosto;

- do tecido que foi utilizado como capa para a criança se tornar num super-herói. Ela pediu que o adulto amarrasse a capa à volta do pescoço e subindo para um banco sueco esticou o seu braço direito na direção frontal e disse: “Sou o Super-Homem!”.



Figura 23 - Utilização dos rolos de cartão como binóculos



Figura 24 - A criança utiliza a escova para escovar os seus cabelos



Figura 25 - Os rolos de papel higiênico e dos rolos de cartão que foram utilizados como microfones

No entanto, existiram momentos de exploração prolongada, em que um único objeto foi explorado durante 7 minutos de observação como: o tecido que se tornou lençol para o Luís se cobrir – “Oh Tânia podes dar-me o lençol? (criança) “Para quê?” (adulto) “É para cobrir.” (criança); e o rolo de cartão que serviu de microfone para uma criança cantarolar pela sala.

Existiram situações em que as crianças constituíram grupos com quatro, três ou duas crianças, criando interações com os objetos. Surgiram várias ações e discursos que proporcionaram combinações de objetos como:

- as armas (pau de plástico, pau de cartão e rolos de cartão) serviram para atacar o fantasma (tecido) – “Agora sou eu o fantasma!” e “Pega a espada!”;
- o banco (caixa de sapatos) que serviu para a criança se sentar para agarrar no volante (prato) e começar a girar para um lado e para o outro como se estivesse a conduzir (Figura 26);
- a capa (tecido) foi utilizada pela criança para desafiar o boi com chifres (pau de plástico) – “Anda boi, anda boi!” (Figura 27);
- a criança com o chapéu (funil) na cabeça que utilizou o megafone (funil) para cantar e o monóculo (rolo de cartão) para ver as crianças que estavam longe;

– a arma (pau de plástico) que foi utilizada para combater o fantasma (tecido) – “Agora ele vai para a prisão” (a criança segura no tecido e atira-o para o chão referindo o discurso).



Figura 26 - A caixa de sapatos que se tornou num banco aquando da manipulação do prato como um volante



Figura 27 - Combinação do tecido (capa) com o pau de plástico (chifres do boi)

Contudo, houve momentos em que uma das cinco crianças do grupo esteve afastada. Esse momento registou-se no período de observação 33m48s-40m48s. O Duarte durante esse período de tempo não explorou nenhum objeto, apenas permaneceu a olhar-se ao espelho falando consigo próprio e cantarolando. Tal era o seu nível de concentração, que não reagiu às brincadeiras das outras crianças que estavam ao seu redor. Podemos mencionar que apesar de criança não ter explorado nenhum objeto da mala pedagógica apresentou sinais de satisfação na ação que estava a executar, mas apresentando falta de interesse pelos objetos e pelos colegas.

A partir do conjunto das observações realizadas nesta sessão à exploração que as crianças criaram com os objetos, concluímos que existiu envolvimento, interesse e intensidade durante todo ou quase todo o período de observação. Reconhecemos prazer no que estavam a fazer, pois evidenciavam corporal e facialmente expressões que o comprovavam.

A utilização do espaço pelas crianças revelou: movimentação da(s) criança(s) uma vez que tinham liberdade para se movimentar aproveitando todo o espaço possível; movimentação pelo espaço, mas criando uma área de jogo; e uso limitado do espaço restringindo-se à área circundante dos objetos e da mala pedagógica, movendo-se apenas para os ir buscar. Durante toda a sessão, verificámos que apenas o Duarte apresentou mobilidade reduzida permanecendo a observar as outras crianças a cantarem utilizando microfones (rolos de cartão e rolos de papel higiénico),

em cima de um banco sueco. Não interagiu nem com as outras crianças nem com o adulto.

Na presente sessão, a nossa intervenção foi focada na criação de à vontade e abertura de ação. Concretizou-se na exploração do lençol – colocando-o sobre a própria cabeça – que sinalizou às crianças a disponibilidade para interagir nas brincadeiras, o que sucedeu. Tornámo-nos um fantasma (tecido) que era atacado pelas crianças. A nossa participação propiciou momentos elevados de energia e intensidade que se revelaram no discurso e na agilidade das crianças pelo espaço.

As observações do envolvimento das crianças resultaram numa média de 4,2, apurando que as crianças se encontraram envolvidas em atividades com momentos intensos. Registámos ocorrência de 11 observações, sendo que o nível mais elevado foi o 5, registado seis vezes, e o nível mais baixo o 2, registado uma vez (Figura 28).

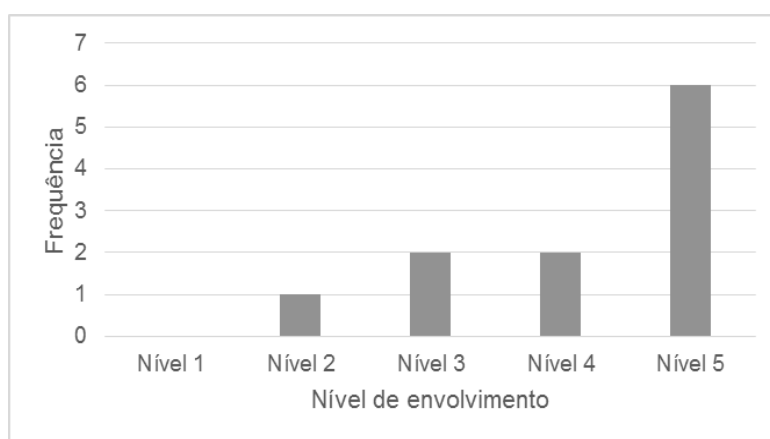


Figura 28 - Gráfico de frequência de níveis de envolvimento na sessão 2

O nível 2 refere-se ao momento em que uma criança, durante os dois minutos de observação disse, com voz pujante, que outra criança, que estava deitada em cima de um puf, era um monstro. A reação após essa intervenção foi esconder-se debaixo de uma mesa como refúgio. Não persistiu com a sua ideia, pois não iniciou uma ação ou interação com as crianças. Apenas saiu debaixo da mesa para ir buscar um objeto da sala e dirigir-se à educadora.

Em contrapartida, durante a sessão, as crianças atingiram várias vezes o pico do envolvimento, registando o nível mais elevado – nível 5 – da escala de envolvimento da criança. A título de exemplo, o Luís demonstrou, através da manipulação continuada e intensa da espada (pau de plástico) com o tecido, sinais evidentes de intensidade e satisfação durante todo ou quase todo o período de observação. Durante a observação, vários sinais de envolvimento estiveram presentes, tais como a

concentração, a criatividade, a complexidade, a energia e a persistência. Também revelaram desejo profundo e prazer ao brincar com os objetos supracitados.

Pensamos ser importante ressaltar que durante esta sessão surgiram níveis de envolvimento altos que correspondem a atividades intensas com os objetos da mala pedagógica. Estes revelaram-se atraentes para as crianças, tendo sido explorados e transformados, imaginariamente, de modo a integrarem as brincadeiras. Apesar de não se registrar manipulação, logo atribuição de significado, em alguns objetos como, por exemplo, o púcaro, o pau de madeira e a extensão, os restantes foram explorados surgindo, assim, atribuição de vários significados (Tabela 11).

Tabela 11 – Significados atribuídos por objeto na sessão 2

Objetos	Significados
Caixa(s)/Tampa(s) de sapatos	- Banco - Disco
Púcaro	----
Pau de plástico	- Arma - Chifre do boi
Pau de cartão	- Arma - Megafone
Rolo(s) de papel higiénico	- Microfone
Rolo(s) de cartão	- Arma - Binóculos - Monóculo - Microfone
Pau de madeira	----
Tecido	- Fantasma - Capa - Lençol
Escova	- Escova
Prato(s)	- Volante - Disco
Extensão	----
Funil/Funis	- Megafone - Chapéu - Microfone

Apesar das crianças terem sido criativas na exploração dos objetos, limitaram-se a tirar partido da forma dos objetos para atribuir outra funcionalidade aquando da manipulação. Podemos considerar como exceção o facto de o pau de plástico se ter tornado no chifre do boi. Em contexto de brincadeira, se não tivesse surgido a capa como indutor para desafiar o boi, o pau de plástico não teria sido colocado na cabeça de uma criança para fazer de chifre.

Efetuada uma retrospeção sobre o papel que assumimos na sessão 2, podemos referir que foi intenso e prazeroso interagir com este grupo de crianças. No início, mantivemos distanciamento dos jogos que as crianças em pequenos grupos e individualmente estavam a realizar. No entanto, a solicitação, constante, que as crianças prestaram, junto a nós, fizeram com que víssemos que era realmente importante e satisfatório participarmos nas suas ações. Foi gratificante participar ativamente nas atividades de exploração que as crianças criaram com os objetos. A nossa ação passou de um papel passivo, que estávamos a desempenhar nesta sessão, para assumirmos um papel ativo e participativo nos jogos de manipulação e exploração com os objetos que o grupo de crianças estava a desenvolver. Procurámos sempre seguir as pistas dadas pelas crianças para não atribuímos significados aos objetos que não tivessem já sido considerados pelas crianças.

5.2.1.3. Sessão n.º 3

A sessão 3 decorreu no dia 13 de abril de 2015 tendo a duração de 57m01s. Iniciou-se com um diálogo com as 5 crianças (Fernando, Diana, Álvaro, Miguel e Tomás) sobre o facto de os objetos estarem a estragar-se. Referimos que quando abrimos a mala da última vez, verificámos que um dos pratos estava partido e tentamos compô-lo. Uma das crianças questionou como é que o objeto se tinha partido. Foi então que referimos que também não sabíamos ao certo como tinha acontecido e que só tínhamos constatado tal facto quando as crianças, na sessão anterior, começaram a brincar. Foi aí que retirámos o prato da sala e o fomos colar, de modo a que as crianças pudessem dar seguimento às ações que tinham idealizado com o objeto. Entretanto fomos interrompidas por uma criança que disse: “Perlim pim pim!”. De imediato percecionámos que aquela criança, como certamente as restantes, estava entusiasmada e envolvida para abrir a mala e dizer a frase mágica. Solicitámos, então, que elas puxassem a mala, mais ou menos para o centro do espaço, e se ajoelhassem à volta da mesma, de modo a observar a demonstração de como é que a mala se abria (Figura 29). Pedimos que todas fechassem os olhos para se concentrarem. Explicamos que dizíamos a frase mágica – “Perlim pim pim, a mala abre assim!” – e depois elas tinham de repetir. Assim sucedeu, tendo-se assistido à repetição da frase várias vezes com entusiasmo.



Figura 29 – Organização das crianças em volta da mala pedagógica

Todas as crianças abriram os trincos da mala, com e sem a nossa ajuda. No primeiro contacto que estabeleceram com os objetos, verificámos interesse imediato o que provocou atritos entre duas crianças. Ambas queriam brincar com o pau de plástico, puxando-o cada um para o seu lado. Foi, por isso, que intercedemos e explicámos que se houvesse várias crianças a querer brincar com o mesmo objeto teriam de partilhá-lo. Rapidamente as crianças solucionaram o problema, sendo que enquanto uma manejava o pau de plástico, a outra manuseava o pau de cartão intercetando os dois objetos entre si, tornando-os espadas. Um outro episódio surgiu quando uma criança agarrou diretamente num dos pratos e disse: “Olha o meu escudo!” colocando-o à frente do seu peito como se o estivesse a proteger de um ataque.

Todas as crianças iniciaram ações mais ou menos intencionais sobre ou com os objetos, atribuindo-lhes diversos significados e funcionalidades.

Nesta sessão, podemos constatar que o rolo de papel higiénico e a escova não foram manipulados. Os restantes foram utilizados pelas crianças mais do que uma vez, como se pode constatar na tabela 12.

Tabela 12 – Frequência de manipulação por objeto na sessão 3

Objetos	Frequência
Caixa(s)/Tampa(s) de sapatos	1
Púcaro	1
Pau de plástico	4
Pau de cartão	7
Rolo(s) de papel higiénico	0
Rolo(s) de cartão	6
Pau de madeira	4
Tecido	7
Escova	0
Prato(s)	3
Extensão	5
Funil/Funis	9
Total	47

No decorrer da sessão 3, houve a necessidade de interromper a observação no intervalo 33m20s-34m22s. Essa interrupção surgiu pelo facto do Álvaro andar a atirar contra o Fernando as tampas das caixas de sapatos atribuindo-lhe o uso de armas (Figura 30). Tivemos de interromper a atividade dessas duas crianças, bem como das restantes, para alertar para a necessidade de ter cuidado com os objetos da mala pedagógica.



Figura 30 - As tampas das caixas de sapatos tornaram-se armas

Quanto à organização do grupo de crianças, registámos preferência no brincar em grandes grupos em vez do brincar individualmente. Conseguimos identificar as seguintes combinações: brincaram duas crianças, uma criança, uma criança e uma criança (2 cr. + 1 cr. + 1 cr. + 1 cr.); quatro crianças e uma criança (4 cr. + 1 cr.); três crianças, uma criança e uma criança (3 cr. + 1 cr. + 1 cr.). No que refere à constituição dos grupos com dois, três e quatro elementos, todas as crianças souberam partilhar os objetos e brincar coletivamente, compartilhando as suas ideias, convicções, preferências e aptidões. Demonstraram elevada capacidade na tomada de decisões sobre quais os objetos que iriam usar e qual(is) a funcionalidade(s) que iriam atribuir. Quanto às crianças que brincaram sozinhas, utilizaram discurso oral e revelaram manipulação e criatividade. Apesar de terem explorado sozinhas os objetos, em certos momentos da sessão interagiram com outras crianças como, por exemplo, o Tomás que no primeiro intervalo de tempo explorou o pau de madeira como uma pistola interagindo com as outras crianças e o adulto, apontando a sua arma e fingindo que estava a disparar (“Pch... pch... pch...”) para nos ferir; e manipulou o funil tornando-o um megafone produzindo sons como “uh... uh... uh...”.

Podemos mencionar que nesta sessão o grupo de crianças teve preferência em brincar em grupo. Observou-se que o Álvaro, o Tomás e o Fernando brincaram quase

sempre juntos e que a Diana e o Miguel brincaram sempre sozinhos salvo algumas exceções de interações momentâneas com as outras crianças.

Após organizarmos as ações e os discursos das crianças, constatámos que existiram objetos que foram explorados singularmente (um a um) como foi o caso:

- do pau de madeira que serviu de pistola quando a criança disparou para o ar e contra as outras crianças e o adulto reproduzindo sons como "Pch... pch... pch..."; e para apontar na direção de outra criança e começar a disparar dizendo: "Eu vou matar a ti mau!";

- do funil que fez de megafone: quando uma criança o colocou na boca servindo para emitir sons e/ou onomatopeias, como por exemplo, "uh... uh... uh..." – criança fez "uh... uh... uh..." para outra criança; quando uma criança fez "uh... uh... uh..." para o adulto e o adulto fez "uh... uh... uh..." para a criança; quando uma criança produziu o som "uh" ao ouvido do adulto; quando os funis colocados um dentro do outro transformaram-se num megafone levou-o à boca emitindo o som "uh... uh... uh..."; para anunciar o espetáculo – "Atenção atenção, o espetáculo começa daqui a 15 minutos!" (Figura 31); e para fazer "uh" repetidamente;

- do funil que serviu de monóculo para a criança observar uma criança para depois atacá-la com a sua pistola (pau de madeira);

- do funil que foi utilizado como chapéu, que a criança colocou na cabeça, mas no momento em que se deslocou pelo espaço caiu e não voltou a colocá-lo;

- do prato que fez de volante, com o qual a criança caminhou pela sala movendo-o de um lado para o outro como se estivesse a conduzir (Figura 32); e que foi utilizado como disco, quando o lobisomem o transportou com a boca e o entregou ao adulto uivando "au... au... au...".

- do rolo de cartão, que foi utilizado pela criança como megafone para fazer "uh... uh... uh..." para outra criança; que serviu de câmara de vídeo com o intuito de gravar o espetáculo que estava a ser encenado por uma criança para depois mostrar ao adulto; que foi manipulado como monóculo, uma vez que a criança o colocou na linha do olho, sendo que primeiramente olhou para todo o espaço, girando a cabeça e depois dirigindo-se para junto de uma criança e observou-a de perto; e que durante uma luta serviu como arma para atirar contra outra criança;

- do púcaro, que serviu como recipiente para a criança transportar água para beber – "Vou buscar água!";

- do tecido, que foi utilizado como cobertor para cobrir o adulto que estava deitado a fazer de conta que estava doente – "Olha está aqui o teu cobertorzinho para

ti!"; que foi transformado em tenda no momento em que as crianças utilizaram os objetos da sala, como a árvore de plástico e os cubos de plástico, para sustentarem a tenda que serviu, posteriormente, de abrigo e para guardar coisas; que serviu de cabelo quando uma das crianças propôs a um adulto que colocasse o tecido em cima da cabeça para fazer de conta que eram cabelos de uma princesa – “Podias ser uma princesa com isto assim!” (criança produziu a ação que tinha idealizado para o adulto executar) (Figura 33); e que foi utilizado para uma criança colocar à volta da cabeça para se tornar um ninja – “Eu sou o ninja!”;

– do pau de cartão, que se tornou monóculo quando a criança o colocou ao nível do olho para observar outra criança que estava longe; que foi manuseado como uma arma para atirar contra outra criança com intenção de a ferir;

– da extensão, que foi manuseada como uma corda para prender as pernas do adulto – “Anda já, anda!”; e foi manuseada tornando-se um buraco quando uma criança uniu as duas pontas e colocou no chão fazendo um círculo (Figura 34). A criança colocou-se dentro do círculo e começou a gritar dizendo: “Alguém me ajude! Eu caí num buraco!”.



Figura 31 - Utilização do funil como um megafone



Figura 32 - Manipulação de um prato como um volante



Figura 33 - Utilização do tecido como cabelos de uma princesa



Figura 34 - A criança transforma a extensão num buraco

No entanto, existiram objetos que foram explorados de forma única durante um período prolongado como: a extensão, que serviu de corda para prender o adulto e o pau de cartão, que se tornou bengala quando uma criança se deslocou pelo espaço curvada e apoiada no objeto.

Todavia, verificámos que as crianças gostaram de combinar objetos nas suas explorações como:

- as armas (pau de plástico e pau de cartão) que eram utilizadas para as crianças lutarem entre si, utilizando o escudo (prato) para se protegerem – “Olha o meu escudo!” (Figura 35);

- a pistola (pau de madeira) e as armas (pau de cartão e pau de plástico), que serviram para as crianças lutarem entre si. Um queriam salvar o adulto que estava preso com uma corda (extensão) e outras queriam prender o adulto – “Estás presa!”

- as armas (rolo de cartão e pau de cartão), que serviram para atirar contra outra criança com intenção de a ferir;

- o manto (tecido) e a coroa (funil), que pertenciam ao rei (criança), que lutava com a sua espada (pau de plástico) contra o ataque de outras armas (pau de cartão, rolos de cartão e tampas das caixas de sapatos) atiradas por outra criança (Figura 30);

- o fantasma (tecido) com a sua arma (pau de plástico), que era atacado por disparos de uma pistola (pau de madeira), que era carregada por uma criança – “Eu sou o fantasma!” e “Oh, fantasma! Ah!”;

- a corda (extensão), que serviu para tentar prender o fantasma (tecido), que corria com o pau de plástico (sem significado aparente) na mão.



Figura 35 - Combinação do pau de plástico e do pau de cartão (armas) com o prato (escudo)

Em todos os momentos da sessão 3, as crianças apropriaram-se, manipularam e estabeleceram relações com os objetos da mala pedagógica. Surgiram momentos de interação entre criança(s)-criança(s) e/ou criança(s)-adulto(s); de intensidade na manipulação/exploração dos objetos; de as crianças se expressarem de forma

peçoal, corporal e/ ou vocalmente estados de espírito através de ações e situações do cotidiano; de motivação e fascinação revelados no momento de exploração e manipulação dos objetos.

Durante a sessão, para além da investigadora, um dos estagiários participou aquando da exploração dos objetos da mala pedagógica. O Fernando foi a criança que solicitou a sua participação quando pediu para colocar o tecido em cima da cabeça para fazer de conta que eram cabelos de uma princesa.

No que respeita à mobilidade das crianças pelo espaço, notámos que existiu maior fluxo do que nas sessões anteriores no deslocamento das crianças e na necessidade de ocuparem todo o espaço disponível. Algumas crianças, em contrapartida, não tiveram a necessidade de se movimentar, registando reduzida mobilidade e ocupação do espaço. Somente se deslocaram para irem buscar brinquedos que pertenciam à sala ou que tinham trazido de casa, mas também para se juntarem às outras crianças com o intuito de interagirem com elas e com o adulto como, por exemplo: “Queres um comprimido?” (discurso de uma criança para o adulto). Contudo, verificámos que algumas crianças ora criaram áreas de jogo junto do adulto e de um biombo, ora apenas se movimentaram para transportar um objeto de um lado para o outro.

No decorrer da sessão, existiram momentos em que as crianças estiveram afastadas da exploração dos objetos. Um exemplo disso foi quando o Miguel se deslocou até nós referindo que tinha sono e que não queria brincar mais. A nossa reação foi respeitar a decisão da criança e deixá-la ir descansar. O Miguel permaneceu deitado num colchão observando as crianças a brincar. Também deixou de brincar com os objetos da mala por alguns minutos preferindo brincar com um jipe e peças de um jogo que existiam na sala polivalente. A Diana também dispersou a sua atenção dos objetos da mala preferindo, em alguns minutos da sessão, brincar com peças de um jogo e até mesmo com a mala pedagógica apenas abrindo e fechando os seus trincos. Ambas as crianças deixaram de brincar com os objetos e passaram a explorar os brinquedos da sala polivalente, regressando à exploração. Mediante esta situação, deixámos as crianças brincarem livremente, com o que escolhessem, respeitando as suas escolhas, não as restringindo a explorar unicamente os objetos da mala pedagógica.

No processo de observação, recolhemos dados sobre o envolvimento das crianças no momento em que exploravam os objetos. Após registarmos a ocorrência de 15 observações, pudemos apurar que a média de envolvimento das crianças na

sessão 3 foi 3,9, ou seja as crianças passaram por momentos de grande intensidade colocando-se nos limites das suas capacidades – nível 4 e 5 –, mas também por momentos de menor intensidade – nível 2 e 3 (Figura 36).

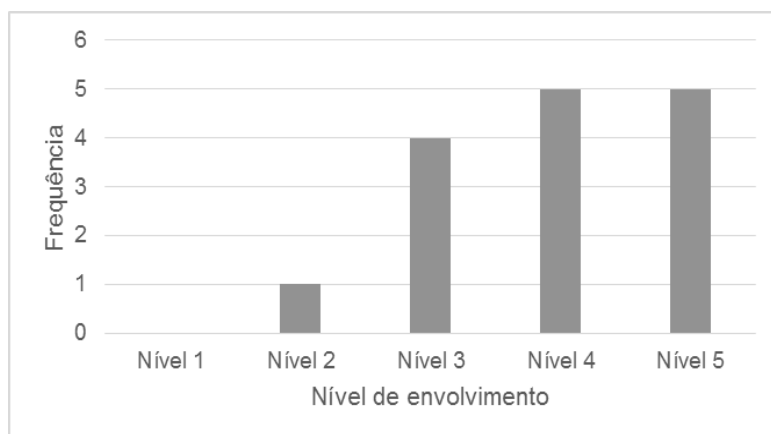


Figura 36 - Gráfico de frequência de níveis de envolvimento na sessão 3

O nível mais baixo registado nesta sessão foi 2, uma vez, quando uma criança tentou brincar com as outras crianças. Primeiro, a criança fez de conta que o pau de cartão era uma arma (espada) e abordou duas crianças para lutarem entre si com armas. Não foi correspondido e atirou para o chão o pau de cartão como sinal de desinteresse e abandono da atividade. Depois, observou tudo o que aconteceu à sua volta e decidiu agarrar na extensão e com ela disse para uma criança: “Estás p(r)eso!”, mas a criança não deu atenção, pois estava concentrada a brincar com outra. Apesar de tentar brincar com outras crianças, esta criança mostrou pouca energia. A sua vontade de explorar determinados objetos não foi suficiente para brincar sozinho.

Quanto ao nível 5, este foi registado cinco vezes. Apresentamos como exemplo uma criança que revelou muita energia, concentração e persistência a brincar com o adulto. Ela produziu o som “uh... uh... uh...” com o megafone (funil) na boca e o adulto respondeu fazendo também o som “uh... uh... uh...” com outro megafone (rolo de papel higiénico). A atividade foi continuada e intensa, acompanhada, por vezes, de risos da criança como satisfação e prazer na brincadeira que estava a acontecer.

Com tudo isto, podemos aferir que os dados do envolvimento revelaram que as crianças se encontraram concentradas, criativas, motivadas, interessadas, estimuladas a empregar a linguagem verbal e não-verbal, com energia e persistência.

Aquando do momento de envolvimento com o(s) objeto(s), as crianças revelaram nas suas explorações e ações vários significados que atribuíam a um objeto (Tabela 13).

Tabela 13 – Significados atribuídos por objeto na sessão 3

Objetos	Significados
Caixa(s)/Tampa(s) de sapatos	- Arma
Púcaro	- Púcaro (recipiente)
Pau de plástico	- Arma
Pau de cartão	- Arma - Bengala - Monóculo
Rolo(s) de papel higiénico	----
Rolo(s) de cartão	- Megafone - Câmara de vídeo - Monóculo - Arma
Pau de madeira	- Pistola
Tecido	- Tenda - Cobertor - Manto - Fantasma - Cabelos - Capuz de ninja
Escova	----
Prato(s)	- Escudo - Volante - Disco
Extensão	- Corda para prender - Buraco
Funil/Funis	- Megafone - Coroa - Monóculo - Chapéu

Apesar de não se registar manipulação, logo atribuição de significado, aos rolos de papel higiénico e à escova, os restantes foram manipulados e explorados surgindo, assim, atribuição de vários significados como, por exemplo, o caso do tecido que foi o que obteve maior atribuição de significados. Tanto foi tenda (para as crianças se abrigarem e para guardarem coisas), como cobertor (para cobrir o adulto que estava deitado porque estava doente), como capa (para cobrir o rei que caminhava pela sala com o seu manto sobre os ombros), como fantasma (quando a criança colocou o tecido na cabeça e disse: "Eu vou ser o fantasma", mas também quando corria pela sala com o tecido na cabeça a cobrir o corpo), como cabelos (quando a criança colocou o tecido em cima da cabeça e disse ao adulto: "Podias ser uma princesa com isto assim!"), como capuz de ninja (quando o tecido foi dobrado e colocado em volta da cabeça de uma criança).

Constatámos que devemos ter em conta, no momento de manipulação e exploração dos objetos da mala pedagógica, a interação e a qualidade da formação do conhecimento e do contacto que as crianças estabelecem com os objetos. No nosso ponto de vista, as crianças idealizaram e estruturaram a interação que iam estabelecer com os objetos.

Apreciando a nossa intervenção durante a sessão 3, constatámos que desempenhámos um papel ativo, envolvendo-nos na exploração dos objetos juntamente com as crianças. Elas interpelaram-nos de imediato para participar nas suas brincadeiras tornando-nos filha e refém. Sugere-se que a participação do adulto incentiva a capacidade de concentração e motivação das crianças. Quando uma criança estava a escovar o nosso cabelo encaracolado e começamos, de repente, a emitir o som do choro, modificou os focos de exploração das crianças, colocando-nos (o adulto) no centro da ação/jogo e sugerindo, neste caso, significados aos objetos: criou-se a necessidade de cobertor e de corda para prender.

Assim, foi importante conduzir, desafiar e incentivar as crianças a desencadearem momentos de exploração e de contacto com objetos que as rodeavam. Não nos limitámos a observar as brincadeiras das crianças. Sempre que possível participámos nas suas explorações, ações e estruturas de pensamentos. Estimulámos a utilização e, por vezes, a atribuição de novos significados e funcionalidades aos objetos através do discurso ou de ações estabelecidas com as crianças. Existiram vários momentos em que a nossa ação desencadeou várias ações e exploração de objetos. Um exemplo disso foi quando o Tomás referiu: “Agora vai esmagar o teto! Vais ficar esmagada!”. Como estávamos sentadas numa cadeira com as mãos, imaginariamente, presas, a nossa única solução era começar a gritar. Gritámos tão alto por um pedido de socorro que o Fernando e o Álvaro vieram-nos salvar. No momento do salvamento estas duas crianças usaram espadas (pau de plástico e pau de cartão). Já o Tomás e a Diana eram os malvados. O Tomás usou a sua pistola (pau de madeira) para disparar contra o Fernando e o Álvaro, com o intuito de os intimidar. A Diana agarrou na corda (extensão) e correu na nossa direção para nos prender. O Miguel tanto tirou a corda (extensão) que estava a prender o adulto como a seguir correu atrás dele para o prender com a corda (extensão).

Este episódio na sessão 3 demonstrou que quando é o adulto a desempenhar uma personagem a interação entre as crianças é alterada. Normalmente, a atenção das crianças é desviada para a ação que o adulto está a exercer (então se o adulto gritar, como foi o caso, a atenção é mesmo focalizada). Tendo em conta o exemplo

apresentado acima, pensamos que se talvez fosse o Miguel, ou outra criança, a representar a nossa personagem talvez não tivesse despontado tanto impacto no grupo.

Em suma, com este episódio e muitos outros que ocorreram ao longo da sessão, constatámos que quando participámos nas brincadeiras das crianças, conseguimos identificar situações potencialmente lúdicas, fomentando-as, de modo a fazer com que as crianças avançassem do ponto em que se situavam. Em linhas gerais, a relação que estabelecemos com as crianças nas sessões anteriores foi muito importante, pois permitiu-nos ter consciência das ações e das relações das crianças com os objetos.

5.2.1.4. Sessão n.º 4

A sessão 4, no dia 15 de abril de 2015, contou com a presença de um grupo de 5 crianças (Lúcia, Vera, Valentim, Catarina e Miguel). À exceção da Lúcia, as restantes crianças já estavam a explorar a mala pedagógica e os objetos pela segunda vez.

Esta sessão iniciou-se a pedirmos que uma das crianças puxasse a mala mais ou menos para o centro da sala. Verificámos que o grupo estava bastante interessado e empolgado em querer abrir a mala, de modo a iniciar a exploração e manipulação dos objetos contidos na mesma. Não poderíamos encetar a explicação e demonstração de como se abria a mala, pois ainda existiam crianças que estavam a escolherem qual a área para onde gostariam de ir, bem como adultos no interior da sala.

No momento em que nos debruçamos para estar ao nível das crianças e iniciar a explicação e demonstração da abertura da mala, uma das crianças veio ter connosco e disse que não queria brincar com os objetos da mala. Perante tal desinteresse, tivemos de decidir uma solução. Propusemos que fosse ela a abrir a mala, explicando ao grupo as razões e questionando se aceitavam essa proposta. O grupo concedeu.

No momento de abertura da mala, perguntámos ao grupo de crianças se se lembravam das palavras mágicas. A Lúcia, que ainda não tinha tido a oportunidade de brincar com a mala e o seu respetivo conteúdo, referiu de imediato palavras mágicas. Não eram as palavras mágicas que nós tínhamos ensinado, mas mesmo assim não desvalorizamos a sua participação. Aproveitámos esse momento para relembrar a frase mágica e tornar a abertura da mala especial. Solicitámos às crianças que colocassem as mãos em cima da mala pedagógica e dissessem a frase mágica –

“Perlim pim pim, a mala abre assim!” – com muita energia e convicção. As crianças repetiram inicialmente sem muita convicção, mas depois com energia, precisão e pujança na voz.

Quanto à criança que não estava muito envolvida e interessada em brincar – Catarina – abriu a mala pedagógica pousando-a no chão por completo. Em seguida, todas as crianças agarraram num objeto à exceção da criança desmotivada. Foi então que começamos a brincar com ela pegando-lhe ao colo e fazendo com que fosse um bebé. A Catarina começou a envolver-se nas brincadeiras, deixando progressivamente de necessitar da nossa presença e ação. Todas as crianças se envolveram e interagiram no jogo que estávamos a gerar, ou seja, a Catarina como bebé e o adulto como mãe. Foi a partir do momento que colocámos a criança no chão que deixámos de ser o centro do processo e as crianças passaram a criar e a desenvolver ações mais ou menos intencionais sobre ou com o(s) objeto(s), atribuindo-lhe(s) diversos significados e funcionalidades.

A tabela 14 apresenta os objetos e a frequência com que foram explorados. Observando os dados, verificámos que nesta sessão a(s) caixa(s)/tampa(s) de sapatos, o pau de madeira e a escova foram os objetos com os quais as crianças não quiseram brincar. Os restantes objetos foram todos explorados e manipulados pelas crianças entre uma a cinco vezes.

Tabela 14 – Frequência de manipulação por objeto na sessão 4

Objetos	Frequência
Caixa(s)/Tampa(s) de sapatos	0
Púcaro	2
Pau de plástico	3
Pau de cartão	1
Rolo(s) de papel higiénico	1
Rolo(s) de cartão	1
Pau de madeira	0
Tecido	1
Escova	0
Prato(s)	4
Extensão	5
Funil/Funis	2
Funil + Pau de plástico	1
Total	21

No que diz respeito ao grupo e à estruturação do mesmo, apurámos que as crianças efetuaram combinações, surgindo grupos com: duas crianças, duas crianças e uma criança (2 cr. + 2 cr. +1 cr.); duas crianças, uma criança, uma criança e uma criança (2 cr. + 1 cr. + 1 cr. + 1 cr.); três crianças, uma criança e uma criança (3 cr. + 1

cr. + 1 cr.). Existiram crianças que exploraram e manipularam os objetos sozinhas, mas com o passar do tempo reorganizaram-se, proporcionando novas brincadeiras com exploração de objetos com outras crianças. Apenas uma das cinco crianças se manteve sozinha a explorar os objetos durante esta sessão.

Quanto à constituição dos grupos com dois e três elementos, todas as crianças souberam partilhar os objetos e estruturar as suas brincadeiras. Revelaram possuir capacidade de tomar decisões sobre quais os objetos que iriam usar e qual(ais) a funcionalidade(s) que iriam atribuir. Um grupo de duas crianças apenas se juntou durante um período de tempo de 7 minutos com os objetos da mala pedagógica. As suas brincadeiras limitaram-se a correr de um lado para o outro, uma com uma corda (extensão) na mão para prender a outra, que tinha uma arma (pau de plástico). No que respeita às crianças que brincaram sozinhas relevaram limitação na manipulação dos objetos mantendo-se a explorar o objeto que inicialmente tinham agarrado ou pegando em novos objetos, mas sem atribuir significado aparente.

Assim, refletimos que se as crianças que brincaram individualmente tivessem brincado em pequenos ou grandes grupos, talvez as suas brincadeiras tivessem sido mais criativas, relevantes e satisfatórias. Deste modo, conseguimos perceber que o contexto grupal favoreceu a criação e construção de relações individuais e coletivas. Foram essas situações, em brincadeira coletiva, que ofereceram às crianças as vivências de novas experiências, as quais puderam, posteriormente, gerar oportunidades de criação de estratégias de exploração dos objetos, a partir do desenvolvimento da criatividade.

Debruçando-nos sobre a utilidade que as crianças atribuíram aos objetos, constatámos que estes foram explorados de forma singular (um a um) como foi o caso:

- do tecido, que serviu de lençol para cobrir a criança que estava deitada no chão a fazer de conta que era um bebé;
- do púcaro, que foi utilizado como um recipiente: para a criança colocar água que era para os cães (crianças) - "Não, esta água é para os cães!"; e no momento em que o adulto levou o púcaro à boca fazendo de conta que estava a beber algo.
- do prato, que serviu como prato para a cadela (criança) segurar com os dentes passeando pelo espaço; e para colocar as peças de um jogo, que se encontravam espalhadas pelo chão, dentro de uma caixa;
- do funil, que se tornou chapéu no momento em que a criança interagiu com o adulto dizendo: "O teu chapéu!" (referindo-se ao funil); que foi chapéu no momento em

que uma criança tentava colocá-lo na cabeça, acabando por não conseguir, abandonando a atividade;

- do pau de cartão, que serviu para uma criança bater na mala pedagógica;
- do pau de plástico, que foi utilizado como arma para uma criança lutar contra outra sem arma – "Olha eu tenho uma arma!";
- da extensão, que serviu de brinquedo para o cão (criança) – uma criança puxava o brinquedo para um lado e o cão (criança) puxava para outro; que se tornou arma, sendo disputada numa luta entre duas crianças com a finalidade de uma delas ser a única portadora/possuidora/dona da arma.

Após analisarmos exaustivamente os objetos que foram escolhidos pelas crianças, apurámos que o prato foi o único objeto que teve uma exploração prolongada durante cerca de 7 minutos. Na sua brincadeira, o Miguel utilizou o prato para apanhar as peças de um jogo e transportá-las até à caixa respetiva do mesmo.

No entanto, verificámos que as crianças também combinaram objetos nas suas explorações, como:

- a corda (extensão) foi utilizada para prender a criança, que tinha uma arma (pau de plástico);
- o prato (prato), que serviu para colocar a comida (rolos de cartão e rolos de papel higiénico) para dar aos cães;
- a espada/arma (pau de plástico) foi manuseada juntamente com outra arma (extensão), que serviu para lançar na direção do adulto durante a luta;
- a vassoura (funil + pau de plástico), que serviu para espalhar as peças de um jogo pelo chão da sala.

Após organizarmos todas as formas de exploração das crianças com os objetos, apurámos que as mesmas enquanto brincavam desenvolviam a expressão e comunicação consigo, com os outros, com o(s) objeto(s) e com o meio. Também conseguiram criar ligações com o(s) objeto(s), analisando e explorando-os de forma, quase sempre, ativa.

Quanto à mobilidade das crianças pelo espaço aferimos que existiu maior deslocamento e necessidade de ocuparem todo o espaço disponível, tendo em conta situações simples e/ou complexas. Também constatámos que uma criança, em dois intervalos de tempo dos momentos de observação, se limitou a ocupar o espaço circundante, onde algumas peças de um jogo se encontravam espalhadas pelo chão. No entanto, outras duas crianças, durante o tempo de exploração dos objetos e da mala

pedagógica, criaram um espaço de jogo centralizando as suas atividades numa zona específica.

No decorrer da sessão, as crianças apresentaram-se estimuladas com os objetos, tendo oportunidade de criar e inventar novas funcionalidades e utilidades. Os objetos da mala foram ricos para as crianças poderem exteriorizar as suas capacidades criativas e construtivas.

Para verificarmos se existiu ou não envolvimento e interesse por parte das crianças pela mala pedagógica e pelo seu conteúdo, utilizámos a escala de envolvimento da criança. Nesta sessão registámos a ocorrência de sete observações, sendo que a média de envolvimento registou 3,6. Este dado quantitativo demonstra que as crianças conseguiram alcançar níveis de envolvimento elevados e intensos junto do(s) objeto(s). Existiram momentos em que as crianças registaram os níveis 4 e 5, mas também momentos em que as atividades e a concentração encontravam-se baixos – nível 2 e 3 (Figura 37).

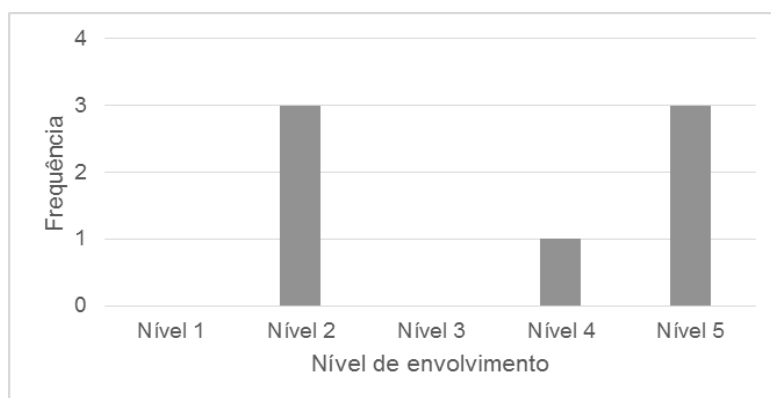


Figura 37 - Gráfico de frequência de níveis de envolvimento na sessão 4

O nível mais baixo registado nesta sessão foi 2 com três ocorrências, quando as crianças estavam a fazer algo (uma atividade ou simplesmente a manipular um objeto sem significado aparente), mas não envolvidas totalmente. Por vezes, permaneciam a observar e a analisar as interações entre o adulto e as outras crianças, bem como as brincadeiras que surgiam entre eles. Outras vezes, experienciavam objetos mas sem significado aparente divagando pela sala com olhar vago. Verificaram-se interrupções frequentes na exploração dos objetos durante o período de observação, sem existir retorno.

O nível 5 foi o mais elevado, registando o mesmo número de ocorrências que o nível 2. Este nível é o mais elevado de uma escala de 1 a 5, sendo aplicado apenas

quando uma criança se encontra verdadeiramente envolvida numa atividade. Um exemplo disso foi quando uma criança foi desafiada pelo adulto (com o pau de cartão – arma – e a tampa de uma caixa de sapatos – escudo) para um duelo. A criança utilizou a sua arma (pau de plástico) e a extensão para se defender dos ataques. Acaba por conseguir ferir o adulto, que cai no chão. Com a sua arma toca no adulto aguardando a sua reação. O adulto ordena que a cadela (criança) ataque a criança que o feriu. Ela utiliza novamente os mesmos objetos para se defender. Neste exemplo, conseguimos perceber que a atividade é continuada, intensa e intencional, sendo que a criança se manteve sempre concentrada e envolvida na atividade.

Tanto nos momentos de elevado, como de baixo envolvimento, as crianças exploraram os objetos, à exceção da(s) caixa(s)/tampa(s) de sapatos, do pau de madeira e da escova que não foram manipulados. Os outros objetos foram manipulados e transformados, imaginariamente, aquando da sua exploração, constatando-se diversas atribuições de significados, como se pode comprovar na tabela 15.

Tabela 15 – Significados atribuídos por objeto na sessão 4

Objetos	Significados
Caixa(s)/Tampa(s) de sapatos	----
Púcaro	- Púcaro (recipiente)
Pau de plástico	- Arma
Pau de cartão	- Bater
Rolo(s) de papel higiénico	- Comida
Rolo(s) de cartão	- Comida
Pau de madeira	----
Tecido	- Lençol
Escova	----
Prato(s)	- Brinquedo para o cão/cadela - Prato
Extensão	- Corda para prender - Arma - Brinquedo para o cão/cadela
Funil/Funis	- Chapéu
Funil + Pau de plástico	- Vassoura

À medida que as crianças estabeleceram maior contacto e empatia com os objetos, os significados e utilidades dos mesmos foram fluindo. Podemos apresentar, a título de exemplo, a extensão que foi o objeto que maior utilidade e significados

abarcou nesta sessão. Tornou-se uma corda para prender os cães (crianças), mas também para prender a criança que tinha uma arma (pau de plástico); uma arma que a criança lançou na direção do adulto durante a luta e que foi disputada entre duas crianças, tendo como finalidade ser uma delas a única portadora/possuidora/dona da arma; e um brinquedo para o cão/cadela, que era puxado de um lado pelo cão/cadela (criança) e para o outro lado pela outra criança.

Nesta sessão, surgiram várias solicitações ao adulto para integrar as atividades das crianças. Um exemplo disso foi quando a Catarina deixou de ser bebê e passou a representar a personagem de uma cadela. Ela interagiu conosco referindo: “Agora eu sou o teu cãozinho!”. Para dramatizar a sua personagem na perfeição, a criança debruçou-se, colocando os joelhos e as mãos no chão para gatinhar. Decidimos agarrar num dos pratos e questionar a criança (cadela): “O que é que podes fazer com isto?”. A Lúcia intercedeu com o púcaro na mão, esticou o braço na nossa direção e disse: “Não, esta água é para os cães!”. Em seguida, pousou o púcaro no chão, perto da cadela (criança). A ação imediata da cadela foi fazer de conta que estava a beber água, baixando a cabeça até alcançar o púcaro.

Assim, pensamos que a nossa ação junto das crianças e com os objetos foi fulcral para o processo de criação da atividade supracitada, visto que provocámos interesse, criatividade e desafio ao questionarmos sobre o que faziam com determinado objeto.

A criatividade, ao longo da sessão 4, foi estimulada através do uso dos objetos onde as crianças tiveram oportunidade de criar e inventar novas funções e utilidades. Constatámos assim, que todos os objetos da mala foram ricos para as crianças poderem mostrarem as suas capacidades de criação e de construção.

Analisando a nossa participação nesta sessão, verificámos que em comparação com as sessões 2 e 3 não participámos tanto nas brincadeiras produzidas pelas crianças com os objetos. Para além do início da sessão, quando interagimos com a Catarina fazendo de sua mãe, registámos situações pontuais em que a nossa participação foi solicitada pelas crianças. Um exemplo que destacamos foi quando fizemos de conta que éramos donas das cadelas (Catarina e Lúcia) quando referimos: “São todos meus animais!”. Verbalizámos pequenas narrativas que desencadearam e articularam ações entre as crianças como: “Rebola, rebola!”, “Agora dá a patinha, patinha! Boa!” e “Agora vais fazer miminhos ao outro cão!”. Todo este discurso foi produzido de imediato pelas crianças utilizando apenas a expressão corporal, ou seja,

utilizaram o corpo para representarem ações que os animais produzem quando utilizamos aquele tipo de discurso.

Em síntese, com a sessão 4 conseguimos desempenhar o papel de estimuladoras das crianças, não permitindo que tivessem alcançado um nível rotineiro e mecânico aquando da exploração dos objetos numa determinada atividade.

5.2.2. Exploração da mala pedagógica pós-intervenção

5.2.2.1. Sessão n.º 5

A sessão 5 decorreu no dia 24 de abril de 2015, na sala polivalente, com um grupo de 4 crianças (Álvaro, Fernando, Vera e Duarte), tendo a duração de 33m50s. Esta sessão ocorreu após o término da intervenção da investigadora como Dona Josefina (ver capítulo 6 ponto 6.1). Como nas sessões anteriores, o grupo foi organizado através de sorteio. Nas quatro sessões pré-intervenção existiram 5 crianças em 4 grupos. No entanto, constatámos que algumas crianças faltavam várias vezes ao JI provocando o desequilíbrio nos grupos, pois enquanto uma criança explorava os objetos da mala pela primeira vez, as restantes já estavam a explorar pela segunda. Para contornar esse obstáculo, que não era previsível, decidimos que nas quatro sessões pós-intervenção (5, 6, 7 e 8) iriam existir 4 crianças em quatro grupos. Contudo, na sessão 8 tivemos de organizar um grupo com 5 crianças, visto que faltava apenas uma criança explorar a mala após a intervenção da investigadora.

Esta sessão ocorreu com a presença e participação da Dona Josefina. A sua comparência deveu-se ao facto de querermos verificar se iria influenciar a manipulação e a exploração das crianças com os objetos.

A gravação referente à sessão 5 iniciou-se com as crianças a estabelecerem contacto com os objetos da mala. Várias crianças chamavam Tânia ou Dona Josefina à investigadora, não sabendo qual o nome chamar – Álvaro: “Oh Tânia... Oh Josefina. Josefina, Josefina.”. Todas as crianças tiraram pelo menos um objeto da mala. Sem hesitação, manipularam-no e exploraram-no iniciando ações. O Álvaro correu para a outra margem da sala com o pau de cartão na mão e agarrando no lenço que era da Dona Josefina disse: “Quero b(r)incar com isto aqui!”. Prendemos o lenço à volta da sua cabeça e quando terminamos a criança mencionou “Eu sou um Kung Fu!” transformando a sua expressão corporal e manejando a sua espada (pau de cartão) (Figura 38).



Figura 38 – Manuseio do pau de cartão como uma arma

O Fernando, como se pode visualizar na figura 38, foi a criança que pegou no chapéu e nos óculos da Josefina, mas também no tecido para fazer de capa e utilizou-os para criar uma nova personagem. Pediu para chamarmos a educadora para mostrar como estava vestido, de modo a valorizar a sua criatividade. A Vera deslocou-se pelo espaço segurando a escova com uma mão mas não lhe atribuindo significado aparente, à exceção de quando a levou até à cabeça e fez de conta que estava a escovar os seus cabelos. Quanto ao Duarte escolheu a extensão para manipular, com uma mão e/ou com as duas em simultâneo, permanecendo muito envolvido na sua exploração.

Após relatarmos os primeiros objetos que as crianças experienciaram, verificámos que foram pouco manipulados em relação às sessões anteriores (Tabela 16).

Tabela 16 – Frequência de manipulação por objeto na sessão 5

Objetos	Frequência
Caixa(s)/Tampa(s) de sapatos	0
Púcaro	0
Pau de plástico	2
Pau de cartão	4
Rolo(s) de papel higiénico	1
Rolo(s) de cartão	1
Pau de madeira	0
Tecido	2
Escova	1
Prato(s)	1
Extensão	0
Funil/Funis	0
Pau de plástico + Funil	2
Total	14

No decorrer da sessão surgiram dois momentos em que tivemos de interromper a observação. O primeiro ocorreu no intervalo 04m52s-07m00s quando a criança com NEE fez chichi no chão da sala polivalente. Tivemos de interromper as explorações

das crianças pedindo-lhes para se dirigirem para a outra margem da sala onde o chão estava limpo. A interrupção foi breve (1 minuto) graças às assistentes operacionais que de imediato nos auxiliaram. Este incidente ocorreu, pois a educadora estava a tentar ensinar à criança o hábito de pedir para ir à casa de banho. A segunda interrupção surgiu no intervalo 31m20s-32m18s quando o Fernando verificou que os pratos da mala estavam a ser partidos pela Vera e pelo Duarte (ambas crianças com NEE). O Fernando apreensivo de imediato referiu: “Oh Vera não se estraga mais! A Vera partiu o prato!”. Fomos ao encontro de ambas e tentámos fazer com que percebessem que tinham feito algo de errado. A Vera não percebeu o que referimos devido as suas necessidades. Já o Duarte quando percebeu que estávamos aborrecidas levantou-se do chão e veio ter connosco apontando para o lugar onde o prato estava partido (Figura 39).

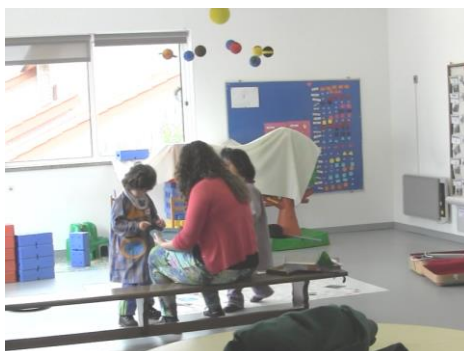


Figura 39 – Interrupção do momento de observação na sessão 5

Tentámos contornar ambas as situações mantendo-nos tranquilas e com um tom apaziguador, não alterando a voz para falar com as crianças.

No que diz respeito à organização do grupo de crianças, verificámos que em todos os intervalos de observação de 7 minutos as crianças organizaram-se de diversas formas: brincando individualmente (1 cr. + 1 cr. + 1 cr. + 1 cr.); duas crianças, uma criança e uma criança (2 cr. + 1 cr. + 1 cr.); duas crianças e duas crianças (2 cr. + 2 cr.). As duas crianças que brincaram sozinhas foram a Vera e o Duarte com NEE. A organização (2 cr. + 1 cr. + 1 cr.) registou-se em dois intervalos de tempo (11m52s-18m52s e 20m52s-27m52s) sendo que as duas crianças que brincaram juntas mantiveram-se. Um exemplo das brincadeiras deste grupo de crianças foi quando o Fernando entregou o pau de cartão ao Álvaro e disse: “Esta é a espada de fogo, ok?”. O Fernando com o pau de plástico na mão e batendo com este contra o seu pé atribuiu também significado ao objeto dizendo: “Isto é uma espada de choque!”. A

partir daqui gerou-se a exploração dos dois objetos juntamente com o prato que estávamos a manipular como se fosse um escudo protetor. Lutámos contra ataques da espada de fogo até que fomos atingidas gravemente pela espada de choque que nos matou – “Estás morta!” (Figura 40).



Figura 40 – Luta contra ataques de espadas de fogo (pau de cartão) e espadas de choque (pau de plástico)

Quanto ao Duarte e à Vera ambos brincaram sozinhos. Mantiveram-se constantemente envolvidos nas explorações com os objetos que estavam a manipular (Duarte – extensão| Vera – prato e escova) não interagindo com as outras crianças nem reagindo à luta do adulto.

Refletindo sobre as crianças que brincaram sozinhas, consideramos que apesar de explorarem um ou dois objetos mantiveram-se sempre envolvidas. Porém, não conseguimos perceber o que a extensão e o prato eram no ato da manipulação. Consideramos relevante que ambos os objetos provocaram satisfação e prazer em ambas as crianças, visto que se mantiveram cerca de 7 minutos quase sempre envolvidas e concentradas na exploração.

Debruçando-nos sobre as utilidades que as crianças atribuíram aos objetos, verificamos que estes foram explorados de forma singular (um a um) como foi o caso:

- do pau de plástico, que foi manipulado como espada no momento em que a criança disse: "Yes, Kung Fu!";
- do pau de cartão, que serviu de espada – "Eu sou o Kung Fu!"; e de arma mágica no momento em que uma criança referiu: "Sabes que esta espada traz fogo. Se tu apontares para o teto também desaparecemos!";
- da escova, que serviu para uma criança escovar o cabelo de outra, com satisfação;
- do prato, que se transformou em leque quando a criança decidiu abaná-lo.

Constatámos que o tecido foi o único objeto explorado exclusivamente durante um período de 7 minutos. O Fernando durante esse período de tempo atribuiu duplo significado e funcionalidade ao tecido: tanto foi capa/manto para cobrir o rei – a criança caminhava pela sala com a capa/manto sobre os ombros e com uma postura corporal hirta dizendo: "Eu sou o rei!" –, como foi tenda quando a criança utilizou objetos da sala, como a árvore de plástico e os cubos de plástico, para fazerem de suporte à tenda (Figura 41).



Figura 41 - Utilização do tecido para fazer de tenda

Este objeto foi explorado por uma criança durante o intervalo de tempo 2m52s-9m52s, demonstrando que é possível criar novos significados aos objetos sem os transformar fisicamente, mas integrá-los num contexto e numa ação utilizando, ou não, discurso para elucidar a interpretação das pessoas que a rodeiam.

Com as gravações efetuadas das observações conseguimos apurar que as crianças gostaram de combinar objetos durante a sessão como:

- as armas (pau de plástico e pau de cartão), que serviu para as crianças lutarem contra o adulto – “Olha a minha espada de fogo!” e "Isto é uma espada de choque!”;

- as bandeiras (rolos de cartão e rolos de papel higiénico), que foram colocadas e organizadas no chão da sala de baixo da tenda (tecido) - "Isto vão ser as nossas bandeiras.”;

- a arma secreta (pau de plástico + funil) que foi manipulada em frente ao adulto para lhe explicar a sua funcionalidade (Figura 42) – "Isto é uma arma secreta. Se fizermos assim com os paus tudo em volta vai desaparecer para sempre e nunca mais... e não pode voltar atrás!" – e que foi levantada por uma criança no momento em que o adulto estava a fazer de conta que estava a tirar uma fotografia com uma tampa da caixa de sapatos (máquina fotográfica) (Figura 43).



Figura 42 - Combinação do pau de plástico com o funil fazendo de conta que era uma arma secreta



Figura 43 - Duas crianças a fazer pose para o adulto tirar fotografia (mostram as suas armas)

Notámos que existiu maior fluxo de mobilidade das crianças pelo espaço do que nas sessões anteriores. As crianças deslocaram-se pela sala constantemente tendo necessidade de ocuparem todo o espaço disponível. Apenas observámos duas crianças no intervalo de tempo 29m52s-33m50s a permanecerem num espaço movendo-se apenas para retirarem o prato um do outro (Figura 44).



Figura 44 – Partilha de um prato entre duas crianças

Observando o envolvimento das crianças no momento em que exploravam os objetos, constatámos que após a ocorrência de 8 observações, a média do envolvimento das crianças na sessão 5 foi 3,6, sendo que o nível mais baixo foi 2, registado uma vez, e o nível mais elevado foi 5, duas vezes (Figura 45).

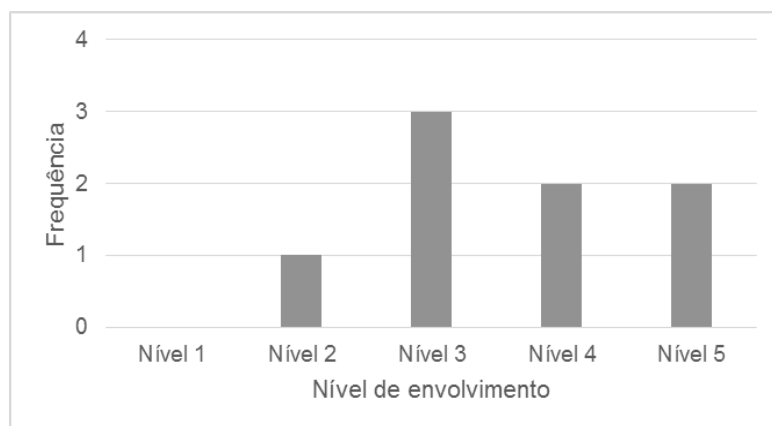


Figura 45 - Gráfico de frequência de níveis de envolvimento na sessão 5

O nível 2 foi registado num período de tempo de 2 minutos quando o Álvaro, com o pau de cartão, interagiu com outra criança (que tinha o pau de plástico) unindo os objetos formando um X ("Um escudo de todos os poderes"). A criança executou uma atividade simples, não demonstrando sinais de energia, entusiasmo e envolvimento real.

No oposto registámos o nível 5, onde referimos como exemplo a exploração que o Fernando realizou entre 12m32s – 14m32s. A criança durante o período de observação de 2 minutos manuseou o pau de plástico e os rolos de cartão e de papel higiénico. Disse ao adulto que o pau de plástico era uma espada de choque: "Isto é uma espada de choque!". Em seguida dirigiu-se para a outra margem da sala e correu até ao adulto atingindo-lhe com a sua espada para ele morrer. Posteriormente, tirou da mala um rolo de cartão e outro de papel higiénico e deslocou-se para o outro lado da sala dizendo: "Isto vão ser as nossas bandeiras." Começou a correr até à outra margem da sala onde colocou as bandeiras. Voltou à mala e agarrou em mais um rolo de cartão e outro de papel higiénico e regressou à margem, onde tinha colocado os primeiros rolos. Depois correu, com todos os rolos nas mãos, até à tenda que tinha construído e colocou as bandeiras organizadas no chão, de baixo da tenda. Durante o período de observação verificámos que o Fernando permaneceu sempre concentrado, com muita energia, correndo de um lado para o outro, com intensidade e intencionalidade na atividade que estava a criar.

Podemos então afirmar que os níveis de envolvimento desta sessão indicam que as crianças estiveram envolvidas. Porém, não poderíamos deixar de mencionar que o nível 3 foi o que obteve maior ocorrência em relação aos outros níveis, como comprova a figura 45. O nosso objetivo era claramente obter mais registos com nível

5. Apesar disso, registámos o nível 3 em três observações demonstrando que as crianças se encontravam muitas vezes ocupadas numa atividade, mas distraíam-se facilmente. Contudo, elas emergiram significativamente nos momentos de exploração dos objetos com concentração, focando-se nas atividades que realizavam, fixando-se naquilo que estavam a desenvolver. Mostram-se ativas investindo de forma entusiasta na sessão e na diversidade de significados e funcionalidades atribuídas aos objetos. A tabela 17 apresenta os vários significados que as crianças atribuíram por objeto durante a sessão 5.

Tabela 17 – Significados atribuídos por objeto na sessão 5

Objetos	Significados
Caixa(s)/Tampa(s) de sapatos	----
Púcaro	----
Pau de plástico	- Arma
Pau de cartão	- Arma - Arma mágica
Rolo(s) de papel higiénico	- Bandeiras
Rolo(s) de cartão	- Bandeiras
Pau de madeira	----
Tecido	- Capa/Manto - Tenda
Escova	- Escova
Prato(s)	- Leque
Extensão	----
Funil/Funis	----
Pau de plástico + Funil	- Arma secreta

O púcaro foi o único objeto que não foi explorado pelo grupo. Os restantes objetos que não apresentam significados foram explorados nos jogos lúdicos criados pelas crianças, mas como não conseguimos compreender qual o significado e/ou funcionalidade que as crianças atribuíam àquele objeto naquele momento, decidimos não introduzir na tabela acima apresentada. Citamos a extensão como um exemplo: observando a figura 46 percebemos que a criança estava a brincar com a extensão com elevado envolvimento colocando-o na janela do biombo.



Figura 46 – Criança a explorar a extensão num biombo

Ela lançava a extensão e depois empoleirava-se para ver onde estava, puxando-a para junto dela. A criança desencadeou um conjunto de ações que não sendo precisas nem acompanhadas de discurso, tornaram complexo atribuir-lhes significado.

Com os dados da tabela 17 podemos verificar que a criatividade das crianças fluiu, apesar de não apresentarem manipulação dos objetos significativa. Combinaram objetos que nunca tinham sido antes explorados juntos. À medida que os jogos lúdicos foram surgindo, novos significados se estabeleceram para responder às necessidades das crianças.

Apreciando a nossa intervenção durante a sessão 5, evidenciamos que tínhamos certo receio de desconstruirmos a personagem durante a sessão, pois não era isso que pretendíamos. Queríamos que as crianças permanecessem sem saber ao certo se existia mesmo uma Dona Josefina ou se éramos nós (investigadora) disfarçadas. A certo momento não conseguimos conter o nosso prazer em participar nas brincadeiras das crianças. Aqui a personagem retraiu-se e surgimos interagindo, explorando e manipulando com satisfação os objetos junto do grupo. Brincámos sucessivamente com as crianças, procurando complexificar a utilização dos objetos nas suas brincadeiras.

Surgiram várias vezes solicitações ao adulto para integrar os jogos desenvolvidos pelas crianças. Um exemplo disso foi quando lutámos com duas crianças, sendo que cada uma tinha uma arma (pau de plástico e pau de cartão) e nós um escudo (prato) para nos proteger. Apesar de termos mantido a personagem Dona Josefina ao longo da sessão, tentámos primeiro integrar-nos e depois participámos, concedendo a nossa opinião e até transformar as brincadeiras das crianças.

Julgamos que a nossa participação fez com que as crianças se tornassem criativas, soubessem lidar com as suas emoções e a dos outros e estabelecessem relações entre o imaginário e a realidade.

5.2.2.2. Sessão n.º 6

A sessão 6 ocorreu no dia 27 de abril de 2015 com um grupo de 4 crianças (Paula, António, Lúcia e Diana), tendo a duração de 56m43s.

Iniciou-se por mostrar ao grupo que os pratos de plástico estavam partidos. Uma criança referiu de imediato: “Eu sei quem é que foi que pa(r)tiu!”. Desvalorizámos o querer saber quem é que tinha partido, pois todas as crianças teriam de ter responsabilidade e cuidado com os objetos da mala. Também referimos que percebemos durante as sessões que os pratos da mala não davam para atirar ao ar, pois partiam-se (apesar de serem de plástico). Foi, então, que procurámos na área da casinha pratos que fossem realmente de plástico. Eram mais pequenos, mas davam para atirar para o ar. A educadora agarrou num dos pratos e lançou-o. No entanto, reparou que a ação que tinha feito não tinha corrido bem – “Não correu bem, não correu bem!” –, isto porque atirou o prato com tanta força, que este bateu nos planetas que estavam suspensos no teto da sala.

Voltou a tentar lançar o prato, tornando-o disco voador, mas agora colocando-se de frente para as crianças. Rapidamente uma referiu: “Não podes atirar contra nós porque dói!”. A partir do discurso da criança a educadora fletiu as pernas e lançou o prato em direção aos pés das crianças. Rapidamente duas crianças ficaram tão entusiasmadas que disputaram quem iria apanhar o prato do chão para devolver à educadora. A educadora afirmou-se curiosa para saber quais os significados que as crianças iriam atribuir aos pratos – “Eu estou muito curiosa em saber o que é que vocês vão imaginar com estes pratos!”. Manipulou o prato como se fosse um espelho, uma mala, um livro, um volante, um tablet, um bebé, pratos (instrumento musical), leque e uma flor. As crianças acompanharam a ação da educadora com discurso dando sugestões de possíveis funcionalidades dos pratos.

Em seguida, começámos a retirar os nomes das crianças, agarrando num cartão de cada vez e mostrando ao grupo. A criança a que correspondia o cartão teria de reconhecer o seu nome escrito e dizê-lo. Após separarmos os cartões das crianças que estavam a faltar das crianças que estavam presentes, colocámo-los todos num

saco e demos início ao sorteio das quatro crianças que iriam brincar com os objetos da mala.

Visto que a maioria das crianças ainda não tinha terminado um trabalho que estavam a realizar no período da manhã, a abertura e o início da exploração da mala teve de aguardar alguns minutos. O trabalho que estavam a produzir era para oferecer à Lúcia que tinha comemorado o seu aniversário há pouco tempo. Tivemos de abrir a mala e iniciar a exploração e manipulação dos objetos com ela. Brincámos juntas até chegarem as restantes crianças para completar o grupo. Mal o António entrou na sala retirou a coroa (funil) da nossa cabeça. Rapidamente a Lúcia tentou recuperá-la agarrando na sua espada (pau de plástico) para lutar contra ele (Figura 47).



Figura 47 – Luta entre duas crianças com armas (funil e pau de plástico)

Podemos afirmar que ao contrário das sessões anteriores, em que as crianças tiveram oportunidade de escolher os primeiros objetos a serem explorados, nesta observámos que as crianças à medida que iam chegando à sala polivalente adaptavam-se ao jogo lúdico que estava a acontecer entre o adulto e a Lúcia, improvisando ações e interações com ambas e os objetos.

Nesta sessão, surgiram várias manipulações e explorações das crianças com os objetos, como se pode constatar na tabela 18. Podemos verificar que os rolos de cartão e o tecido foram os únicos objetos que não foram manipulados pelas crianças. A maior frequência de manipulação registada nesta sessão foi a do prato com seis explorações.

Tabela 18 – Frequência de manipulação por objeto na sessão 6

Objetos	Frequência
Caixa(s)/Tampa(s) de sapatos	2
Púcaro	1
Pau de plástico	4
Pau de cartão	5

Rolo(s) de papel higiênico	4
Rolo(s) de cartão	0
Pau de madeira	1
Tecido	0
Escova	3
Prato(s)	6
Extensão	1
Funil/Funis	4
Total	31

Ao longo da sessão 6, o grupo de crianças mostrou-se muito linear na sua organização. Combinaram duas crianças, uma criança e uma criança (2 cr. + 1 cr. + 1 cr.), ou duas crianças e duas crianças (2 cr. + 2 cr.). Apesar de existirem combinações dentro do grupo, todas as crianças interagem, utilizando discurso oral, umas com as outras com cumplicidade. Quando as crianças brincavam sozinhas a imaginação e criatividade parecia limitar-se. Não produziam ou criavam ações diversificadas. Um exemplo disso foi a Lúcia e a Diana que apesar de estarem a brincar individualmente imitaram-se e limitaram-se a utilizar os funis como megafones para colocar na boca e servirem para emitir sons e/ou onomatopeias como, por exemplo, "uh... uh... uh..." deslocando-se pela sala polivalente (Figura 48).



Figura 48 – Duas crianças manipulam o funil como se fosse um megafone

Nesta sessão, nos objetos explorados um a um, atribuindo-se significados diferentes aquando da manipulação, como por exemplo:

- o púcaro manteve a sua funcionalidade (recipiente) servindo para transportar água para o adulto beber: "Água para ti!";
- o pau de cartão serviu como jarro para encher o púcaro com água; e como arma para: lutar contra a criança que tinha roubado a coroa (funil) à rainha (adulto), uma criança bater na criança que estava a fazer de bebé, e bater no adulto;
- os rolos de papel higiênico foram utilizados como comida para alimentar o adulto (a criança interrogou o adulto para saber se ele já comeu, de modo a recolher a

comida - "Já comeste?"); como microfone quando a criança o colocou à frente da boca para cantarolar em cima de um banco sueco que pertencia ao espaço; e como biberão para alimentar o bebé (criança) que estava com fome;

- o pau de madeira, que serviu de vela para iluminar o caminho, sendo que no final do passeio pela sala a criança apagou a vela soprando (Figura 49);

- a escova, que serviu como escova para a criança escovar os cabelos do adulto; e como magia quando a criança pontou a escova juntamente com as mãos abertas na direção de uma criança e disse: "Gelo de rei, gelo! Tchc." (com as duas mãos lançou a magia para a criança);

- o(s) prato(s) foi sugerido pela criança para se tornar num disco (arma) para o adulto se defender, lançando-o na direção da outra criança lutando (a criança disse: "Luta com ele! Isto é um disco para fazeres assim. Luta com ele!"); foi manuseado como disco para rodopiar no chão; serviu como prato para transportar bolo imaginário para o adulto comer; tornaram-se discos voadores para atirar ao ar e bater nos planetas que estavam suspensos no teto da sala;

- o pau de plástico, que serviu de bengala para a criança se auxiliar/apoiar na caminhada pela sala;

- o funil, que serviu de megafone quando a criança o colocava na boca para emitir sons e/ou onomatopeias como, por exemplo, "uh... uh... uh..." deslocando-se também pela sala; e serviu de coroa no momento em que a criança o colocou em cima da cabeça do adulto dizendo: "É para ti. Tu podias ser a rainha!" (associação de que para ser uma rainha é necessário existir uma coroa);

- a tampa da caixa de sapatos, que serviu de leque para a criança abanar de modo a refrescar-se (esta ação foi primeiramente produzida pelo adulto e depois imitada pelas crianças) (Figura 50);

- a extensão, que se tornou uma arma quando uma criança atirou uma das pontas da extensão para o chão da sala como se fosse um chicote desencadeando uma luta com uma criança.



Figura 49 – A criança utilizou o pau de madeira como uma vela



Figura 50 – A criança utilizou a tampa da caixa de sapatos para fazer de leque se refrescar

Constatámos que nenhum dos objetos da mala foi explorado pelas crianças de forma exaustiva, sem combinar ou intercalar objetos uns com os outros, durante um período de 7 minutos.

Em contrapartida, existiram situações em que as crianças combinaram objetos como:

- a arma (pau de plástico), que serviu para a criança lutar contra a criança que tinha outra arma (funil) após ter roubado a coroa (funil) à rainha (adulto);
- a arma (pau de plástico), que foi utilizada para lutar contra ataque de um disco (arma) (prato) lançado por uma criança.

Decidimos analisar se existiram momentos em que alguma das quatro crianças esteve afastada do espaço ou dos objetos da mala. Constatámos que a Diana no período de observação 17m05s-24m05s encontrou-se ausente do espaço, uma vez que ainda estava a terminar o trabalho para oferecer à Lúcia; também durante os períodos de observação 35m05s-42m05s e 44m05s-51m05s não explorou nenhum objeto, mas brincou no quadro de giz riscando e apagando o que estava a fazer. A Lúcia no período de observação 44m05s-51m05s tal como a Diana permaneceram a riscar e apagar no quadro de giz. No entanto, ambas interromperam a atividade que estavam a fazer no quadro para irem ter com adulto que estava a brincar com as outras duas crianças. Essa brincadeira despertou-lhes maior interesse e atenção do que em relação à que estavam a fazer, permitindo que ambas voltassem a manipular e explorar os objetos da mala pedagógica. Apesar de ambas as crianças em períodos de observação não terem explorado nenhum objeto da mala, apresentaram sinais de elevada satisfação e concentração naquilo que estavam a fazer.

Durante as observações as crianças deslocaram-se constantemente pela sala ocupando todo o espaço disponível, lutando umas contra as outras com armas, a fazer “uh... uh... uh...” com o megafone na boca e a cantarolarem. Também constatámos

que, por vezes, criaram espaços de ação limitando-se a cantar com os seus microfones (pau de cartão e rolo de papel higiénico) perto de um banco sueco ou a riscarem e a apagarem o que estavam a fazer no quadro de giz.

Percecionámos que durante a sessão as crianças estavam felizes, relevando prazer e satisfação aquando da criação de jogos lúdicos envolvendo os objetos e quando nos solicitavam para participar nas suas brincadeiras. Tentámos desenvolver o envolvimento das crianças, propondo novas atividades e integrando pequenas ações, discursos e objetos que poderiam mudar o rumo do jogo dramático. Analisando os vídeos e registando 10 observações do envolvimento das crianças durante 2 minutos na grelha de envolvimento da criança, podemos apurar que a média de envolvimento da sessão 6 foi 4,6, tendo registado como nível mais baixo o 3 e o nível mais elevado o 5 (Figura 51).

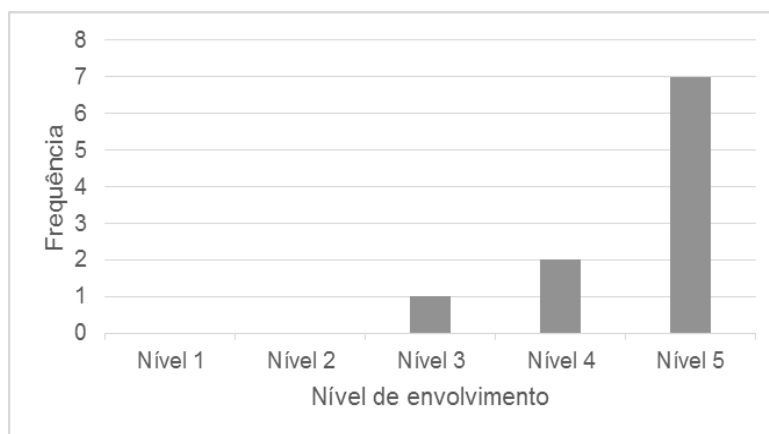


Figura 51 - Gráfico de frequência de níveis de envolvimento na sessão 6

O nível 3 refere-se à observação de uma criança que estava ocupada numa atividade a um nível rotineiro, não demonstrando sinais de envolvimento real, interesse e persistência. Às vezes distraía-se facilmente do que estava a fazer provocando interrupções e, até mesmo, o abandono das atividades. O exemplo em que registámos o nível 3 foi quando uma criança experienciou o funil como megafone mas sem grande envolvimento, interrompendo a atividade para subir o espaldar. Numa fase posterior, envolveu-se novamente com os objetos criando uma situação de jogo sozinha, colocando o púcaro em cima de um prato e o rolo de papel higiénico em cima de outro prato. Nesta exploração, a criança encontrava-se concentrada não desviando o olhar do que estava a fazer.

Durante a sessão, o nível 5 foi o mais atribuído, com sete ocorrências. Aqui destacamos um momento de observação onde uma criança (António) estava numa atividade intensa e prolongada. Tudo aconteceu após manipulação de um prato como leque por parte do adulto. Ele transformou-o num leque abanando-o para se refrescar. O António logo imitou a ação do adulto com o outro prato, mostrando energia e intensidade no que estava a fazer (Figura 52). A criança estava envolvida permanecendo atenta e reagindo com rapidez ao estímulo do adulto. Contudo, ele quebrou a atividade para ir buscar um funil e colocá-lo na cabeça do adulto dizendo que era a rainha. Retomou a atividade abanando o leque agora para o adulto se refrescar. Seguidamente, pediu ao adulto para o refrescar usando dois leques. Assim, durante o período de observação percebemos que estavam sinais evidentes de envolvimento – concentração, energia, persistência, linguagem, tempo de reação, intensidade e intencionalidade na ação.

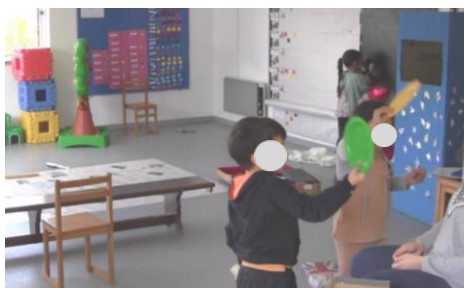


Figura 52 - Utilização do prato como leque

A média de envolvimento desta sessão espelha aquilo que as crianças sentiram e o impacto de tudo o que as rodeou teve sobre as suas vivências, sendo da maior importância as relações que as crianças estabeleceram com os outros e com os objetos da sala. A presença de envolvimento, associada, naturalmente, ao bem-estar da criança, permitiu que estivessem mais predispostas para se entregarem, para se deixarem absorver por momentos prazerosos. Assim, as crianças estavam, no seu geral, envolvidas incidindo a atenção na exploração do(s) objeto(s) atribuindo vários significados como se pode comprovar na tabela 19.

Tabela 19 – Significados atribuídos por objeto na sessão 6

Objetos	Significados
Caixa(s)/Tampa(s) de sapatos	- Leque
Púcaro	- Púcaro (recipiente)
Pau de plástico	- Arma

	- Bengala - Baqueta
Pau de cartão	- Jarro com água - Arma - Microfone
Rolo(s) de papel higiênico	- Comida - Microfone - Biberão
Rolo(s) de cartão	----
Pau de madeira	- Vela
Tecido	----
Escova	- Escova - Magia
Prato(s)	- Disco (arma) - Disco para rodopiar no chão - Leque - Prato - Discos voadores
Extensão	- Arma
Funil/Funis	- Arma - Megafone - Coroa

Analisando os significados atribuídos a cada objeto podemos verificar, como comprova a tabela acima apresentada, que os pratos foram os objetos mais utilizados na sessão 6. Foram discos (armas), quando a criança os lançou na direção da outra criança para lutar (Figura 53); disco para rodopiar no chão, onde a criança permaneceu a olhar admirada (Figura 54); leque para se refrescarem (Figura 52); prato para servir bolo imaginário ao adulto; e discos voadores para atirar ao ar e bater nos planetas que estavam suspensos no teto da sala (Figura 55). Todas as crianças utilizaram os pratos mais do que uma vez e atribuindo-lhes as funcionalidades supracitadas.



Figura 53 - Utilização do prato como disco (arma)



Figura 54 - Utilização do prato como disco para rodopiar no chão



Figura 55 - Utilização do prato como disco voador

Apreciando a nossa intervenção durante a sessão, verificámos que várias vezes fomos solicitadas para participar nos jogos das crianças. Sentimo-nos à vontade com o grupo nas interações que estabelecemos, não tendo pudor em colocar-nos no lugar de cada criança e brincar. Existiram momentos em que nos esquecemos que éramos investigadora e adulta. Deixámos que a criança que existe em nós se revelasse e pensamos que foi por isso que esta sessão, como todas as outras, foi única e incrível. Cada sessão foi uma sessão, nenhuma foi igual. Surgiram diversos significados nesta sessão que nunca tinham ocorrido anteriormente.

No decorrer da sessão tentámos, sempre que possível, motivar intrinsecamente as crianças, mostrando satisfação ao fazê-lo. Também tentámos fazer com que cada brincadeira fosse única e prazerosa.

Apesar de terem existido duas interrupções durante os períodos de observação, as crianças retomaram as brincadeiras explorando os objetos com motivação e fascínio.

5.2.2.3. Sessão n.º 7

No dia 29 de abril, decorreu a sessão 7 com a participação de 4 crianças (Luís, Filomeno, Tomás e Miguel). A sessão teve a duração de 57m01s.

Nas sessões pós-intervenção da investigadora as crianças deixaram de sentir necessidade em mencionar a frase mágica antes de abrirem a mala. O entusiasmo era tanto que esta sessão foi iniciada com a disputa de quem é que iria abrir os trincos da mala pedagógica. Mantivemos distanciamento nesse momento observando o que iria acontecer. O Filomeno dizia: “Espera eu sei, eu sei!” tentando alcançar os trincos da mala até que o Luís, distante da mala, referiu: “Ab(r)e um de cada vez, não podem ab(r)ir ao mesmo tempo!”. O Tomás tentou abrir os trincos da mala, mas não conseguiu, abandonando a atividade por completo (“Oh, eu não consigo. É difícil!”). O

Filomeno tentou novamente alcançar os trincos da mala, sendo que dessa vez conseguiu abri-la (“Vês, eu sabia!”). A partir desse momento, a mala abriu por completo e todas as crianças tiveram acesso livre aos objetos. Todas agarraram em pelo menos um objeto explorando-o de imediato atribuindo-lhe significado ou não. O Luís agarrou num prato e lançou-o como um disco voador. O Tomás pegou no tecido e colocou-o em cima da cabeça, fazendo “uh” como um fantasma. O Filomeno observou durante breves segundos os objetos da mala e decidiu ir brincar com a extensão. O Miguel segurou no pau de plástico, fazendo de bengala e quando observou o Luís a brincar com o prato foi buscar o outro à mala. Quando o Miguel ia buscar o prato, o Tomás foi atingido pela extensão que estava a ser rodopiada no ar pelo Filomeno. Perante tal situação, tivemos de intervir aconchegando o Tomás. Aproveitámos para alertar o grupo para terem cuidado enquanto brincavam com os objetos, pois poderiam magoar-se a si ou aos outros.

As crianças retomaram o momento de exploração, experienciando novos objetos. Durante cerca de 7 minutos, no primeiro período de observação 02m38s-09m38s, o Luís, o Tomás e o Filomeno brincaram juntos. Manipularam vários objetos atribuindo-lhes diferentes significados e utilidades como o funil, que se tornou megafone; o prato, que foi manipulado como disco voador; o tecido, que serviu de toalha de piquenique, de cama e de trenó; e a extensão, que foi peso para musculação e corda de saltar. O Miguel brincou sozinho utilizando o prato como disco voador e combinando objetos como o pau de plástico e o pau de madeira que se tornaram uma arma com gatilho. Apesar de manipular os objetos sozinho, criou situações de jogo lúdico deveras imaginativas e cativantes.

Com base nas observações efetuadas, conseguimos registar numa tabela o número de vezes que cada objeto foi manipulado durante a sessão 7 (Tabela 20).

Tabela 20 – Frequência de manipulação por objeto na sessão 7

Objetos	Frequência
Caixa(s)/Tampa(s) de sapatos	2
Púcaro	2
Pau de plástico	5
Pau de cartão	0
Rolo(s) de papel higiénico	0
Rolo(s) de cartão	0
Pau de madeira	1
Tecido	7
Escova	1
Prato(s)	9
Extensão	3
Funil/Funis	2

Pau de plástico + Pau de madeira	1
Mala pedagógica	2
Total	35

Durante a sessão, não tivemos a percepção de que o tecido tivesse sido tantas vezes manipulado pelas crianças. Antes, nunca se tinha tornado uma toalha de piquenique (Figura 56), ou um trenó (Figura 57). O Tomás agarrou no púcaro e no tecido e disse em voz alta: “Vamos fazer um piquenique!”. Ao tentar colocar a toalha no chão deitou-se sobre ela e pediu ajuda às outras crianças. Cada uma agarrou nas pontas do tecido, abanaram e depois pousaram-no no chão. O Tomás deitou-se sobre o tecido e disse: “Olhem, puxem-me!” e o Luís agarrou numa das pontas do tecido e puxou – “É um trenó!” disse o Luís. O facto de se deslocarem pela sala puxadas por outra criança e estando em cima de um tecido pareceu maravilhoso.



Figura 56 - Utilização do tecido como toalha de piquenique



Figura 57 - Manipulação do tecido como um trenó

Existiram algumas interrupções nos períodos de observação provocadas pela investigadora. Essas interrupções deveram-se a questões de segurança ou reajustes. Um exemplo foi no período de observação 31m04s-38m04s. A interrupção abrangeu o período 36m49s-37m09s no momento em que uma criança arrastou a mala de um lado para o outro, acabando por danificá-la. Solucionámos o problema retirando a mala da posse da criança. No final da sessão, reparámos a mala para que no dia seguinte estivesse disponível para o grupo de crianças explorar.

Quanto à organização do grupo de crianças, identificámos as seguintes combinações: três crianças e uma criança (3 cr. + 1 cr.) e duas crianças, uma criança e uma criança (2 cr. + 1 cr. + 1 cr.). As interações entre crianças eram sempre diferentes como, por exemplo, o Luís brincou com o Tomás durante dois períodos de observação, mas depois o Tomás foi brincar com o Filomeno. Ao explorarem os objetos, as crianças interagem umas com as outras, surgindo jogos impressionantes,

pois a criatividade e a imaginação são partilhadas para construir atividades interessantes e desafiadoras para ambas. Por exemplo, o Luís fez de conta que era um vampiro correndo atrás do Tomás para o morder no pescoço para também ser um vampiro (Figura 58). O Tomás acabou por se transformar e ambos começaram a correr atrás de nós pela sala para também nos tornarmos vampiro. O Tomás quebrou a sua brincadeira para procurar um prato para nos entregar. O prato (medicamento) era para os vampiros voltarem a serem pessoas – “Isto é para as pessoas ficarem boas!”. Aqui verificamos que as crianças procuraram sempre integrar novos objetos nas suas brincadeiras atribuindo-lhes significados diferentes como o prato ser um medicamento para curar as pessoas.



Figura 58 - Jogo faz de conta entre duas crianças

Analisando os momentos de observação da sessão, verificámos que existiram alguns objetos que foram explorados singularmente (um a um) a que as crianças atribuíram significados diferentes como:

- o tecido, que se transformou numa toalha de piquenique no momento em que uma criança agarrou no tecido e disse: “Vamos fazer um piquenique!”; numa cama para as pessoas dormirem (poderia ser “uma coisa para dormir”); um trenó para transportar as crianças de um lado para o outro; num lençol para a criança se cobrir quando estava deitada no chão; num tecido para esconder o corpo de uma criança (magia); e numa manta para a criança colocar em cima de um banco sueco para depois se sentar;

- os pratos, que serviram para atirar ao ar e se tornarem discos voadores; para baterem um no outro, produzindo sons e assim se tornarem instrumentos musicais; e para serem pratos para trazerem comida: “Eu quero massa com presunto e carne!”;

- a extensão, que foi manipulada como peso para musculação no momento em que a criança se deitou no chão e agarrou com as mãos afastadas na extensão

começando a levantar e a descer o peso; que se transformou num chicote no momento em que uma criança a lançava contra o chão da sala (Figura 59);

- o funil, que serviu de megafone no momento em que uma criança o colocou na boca para produzir os sons “uh... uh... uh...” sistematicamente; e de baqueta para bater numa caixa de sapatos produzindo sons;

- o pau de madeira, que foi manuseado como uma pistola no momento em que uma criança apontou para o vampiro (criança) como forma de o intimidar mas, também, para apontar para si própria disparando, originando a sua morte;

- a mala pedagógica, que serviu de cama para uma criança se deitar e chuchar no dedo; e que foi mala de viagem, quando uma criança agarrou-a e deslocou-a para outro local dizendo: “Eu vou viajar!”;

- a escova, que foi utilizada por uma criança com satisfação que a agarrou e verbalizou para o adulto: “Tenho uma escova” (a criança de imediato começou a escovar os seus cabelos com a escova);

- o púcaro que serviu de recipiente para a criança servir café ao adulto: “Um café aqui para a Tânia” e quando a criança (empregada de café/restaurante) utilizou para oferecer alguma bebida aos seus clientes (outras crianças);

- a caixa de sapatos que se transformou num banco no momento em que uma criança se sentou dentro para depois ser puxada no trenó (Figura 60).



Figura 59 - Transformação da extensão num chicote



Figura 60 - Utilização da caixa de sapatos como um banco

Existiram também momentos em que as crianças utilizaram um único objeto durante os períodos de observação, como por exemplo o pau de plástico, que foi arma e bengala e o prato, que foi medicamento e escudo. Porém, existiram momentos em que nem sempre manipulavam o objeto durante os 7 minutos, como foi o caso do prato que fez parte do jogo lúdico das crianças (em que uma era vampiro e outra era

humana que queria fugir do vampiro) cerca de 4 minutos, uma vez que foram acessórios para tornar a brincadeira mais desafiante e estimulante.

Nos momentos de exploração surgiram duas combinações de objetos realizadas por uma criança como foi o caso:

- da arma com gatilho (pau de plástico + pau de madeira), que serviu para a criança apontar para o adulto e dizer: “Vou matar! Pum... pum... pum...” (Figura 61);
- da baqueta (pau de plástico), que foi utilizada para a criança bater no tambor (caixa/tampa da caixa de sapatos) (Figura 62) e na mala pedagógica para produzir sons.



Figura 61 - Combinação do pau de plástico com o pau de madeira, fazendo de conta que era uma arma



Figura 62 - Combinação do pau de plástico (baqueta) com a caixa/tampa de sapatos (tambor)

Durante toda a sessão, as crianças permaneceram sempre na sala a explorar/manipular o(s) objeto(s) que selecionaram. Estiveram motivadas e envolvidas em todas as atividades, interessando-se em explorar cada vez mais os objetos, criando brincadeiras com eles, ou integrando-os nos seus jogos simbólicos. Reconhecemos satisfação, prazer, emoção e surpresa quando estavam a brincar. Para analisar o envolvimento registado durante a sessão 7, utilizámos a escala de envolvimento da criança que nos permite perceber quantitativamente a média de envolvimento da sessão. Verificámos que em 10 observações, a média de envolvimento das crianças foi 4,1, sendo que o nível mais baixo foi o 2 com apenas uma ocorrência e, o nível mais elevado o 5 com cinco ocorrências. Quanto aos níveis 3 e 4 obtiveram o mesmo número de ocorrências (Figura 63).

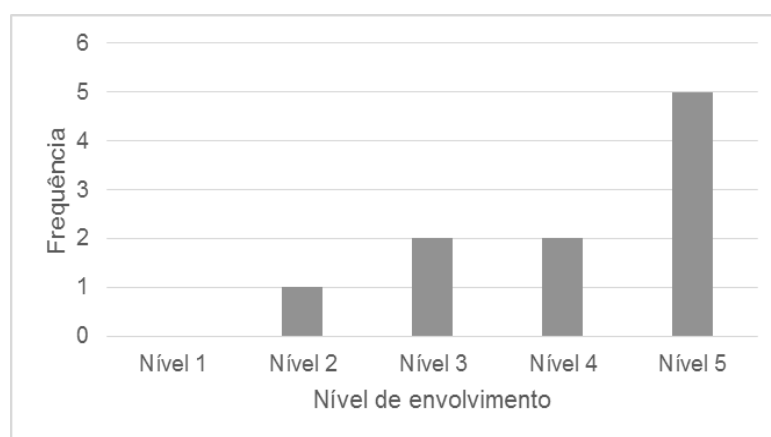


Figura 63 - Gráfico de frequência de níveis de envolvimento na sessão 7

Para elucidar a atribuição do nível 2 apresentamos o exemplo do Filomeno, que metade do período de observação esteve a brincar atrás do biombo. Depois decidiu explorar a mala, mas não conseguiu pois o objeto estava a ser usado por outra criança. Insistiu duas vezes mostrando interesse e persistência, mas sem êxito. Eis que pegou na extensão e decidiu colocá-la ao pescoço agarrando-a com as mãos e girando o seu corpo dizendo: “ai ui... ai ui...” (repetidamente). Neste período de observação, pudemos refletir e dizer que existiram momentos de ausência de atividade durante a qual a criança não estava concentrada e estava a fazer algo sem um objetivo em concreto, nem prazer.

No que concerne ao nível 5, podemos referir como exemplo o momento em que o Tomás estava deitado em cima do trenó (tecido) e era puxado pelo Luís deslizando pelo chão da sala. Esta atividade mobilizou uma grande quantidade de energia ao mesmo tempo que permitiu que o Tomás transparecesse uma maravilhosa sensação de prazer. A atividade surgiu pela interação e partilha com outras crianças, pois sozinho, o Tomás, não conseguiria explorar o tecido como trenó.

Ao longo da sessão 7 surgiram atividades intensas que revelaram envolvimento elevado no grupo de crianças e várias atribuições de significados que as mesmas atribuíram aos vários indutores (Tabela 21).

Tabela 21 – Significados atribuídos por objeto na sessão 7

Objetos	Significados
Caixa(s)/Tampa(s) de sapatos	- Tambor - Banco
Púcaro	- Púcaro (recipiente)
Pau de plástico	- Arma - Baqueta

	- Bengala
Pau de cartão	----
Rolo(s) de papel higiénico	----
Rolo(s) de cartão	----
Pau de madeira	- Pistola
Tecido	- Toalha de piquenique - Cama - Trenó - Lençol - Tecido para esconder (magia) - Manta
Escova	- Escova
Prato(s)	- Disco voador - Medicamentos - Escudo - Pratos (instrumento musical) - Prato
Extensão	- Peso para musculação - Corda para prender - Chicote
Funil/Funis	- Megafone - Baqueta
Pau de plástico + Pau de madeira	- Arma com gatilho
Mala pedagógica	- Cama - Mala de viagem

Como podemos observar na tabela acima apresentada, o pau de cartão, o rolo de papel higiénico e o rolo de cartão foram os únicos objetos que não foram explorados pelo grupo. Em contrapartida, com os restantes objetos as crianças relacionaram-se bem, chegando a combinar objetos entre si como foi o caso do pau de plástico que foi juntado ao pau de madeira para fazer uma arma (pau de plástico) com um gatilho (pau de madeira). Aqui foi evidente a criatividade do Miguel que foi o inventor desta combinação de objetos. Permaneceu cerca de 6 minutos a manipular a arma com gatilho apontando-a para o adulto e para as outras crianças auxiliando-se de discurso (“pum... pum... pum...” e “pau... pau... pau...”) e deslocando-se constantemente pela sala polivalente.

Analisando a nossa intervenção, foram raras as vezes que interviemos e participámos nas explorações, pois o grupo conseguia organizar-se e interagir, não necessitando que o adulto brincasse com eles. Nesses momentos, as crianças tiveram a oportunidade de confrontar as suas ideias e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas pela exploração de objetos em comum. Contudo, ainda que brevemente, brincámos com as crianças representando a personagem de caçadora que com a sua corda (extensão) iria prender o lobisomem (criança) que estava a

atacar todas as crianças (Figura 64). As crianças que naquele momento estavam a explorar as peças de um cubo, alheando-se da exploração dos objetos da mala, interagiram connosco criando uma espécie de jaula para prender o lobisomem.



Figura 64 - Interação entre investigadora e as crianças

As crianças estavam animadas e motivadas, mostrando sinais de satisfação durante as explorações que realizaram com os objetos. Foi fascinante ver os sorrisos e ouvir as gargalhadas das crianças enquanto brincavam. Elas expressaram abertura e receptividade na exploração dos objetos, permanecendo disponíveis para interagir e explorar umas com as outras.

Ao longo de todos os momentos da sessão 7, observámos e constatámos que as crianças irradiavam vitalidade e tranquilidade; alegria e simpatia, sorrindo, rindo, cantarolando, conversando umas com outras; expressavam abertura a novas atividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade.

No início da sessão estávamos um pouco impacientes para ver o que é que as crianças iriam fazer com os objetos. Decidimos distanciarmo-nos para verificar se elas iriam procurar-nos para integrar as suas brincadeiras. Este grupo de crianças não nos procurou tanto como os grupos das sessões anteriores. Porém, não conseguimos terminar a sessão de exploração dos objetos sem interagir e brincar com as crianças. Faz parte de nós integrar-nos nesse mundo imaginário e de fantasia, onde temos a possibilidade de colocar em prática tudo o que idealizámos, sem pudor ou receio do que as outras pessoas irão pensar. As crianças gostam que os adultos participem nas suas brincadeiras. Parece que somos importantes naquele momento exato. Por isso, devemos deixar as crianças realizar as suas próprias representações, terem a oportunidade de escolher qual a personagem que gostariam de desempenhar, deixar que elas se expressem, que utilizem a imaginação, a criação e o domínio sobre o seu corpo. Precisamos de respeitar o “faz de conta” das crianças, permitindo às mesmas

recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.

5.2.2.4. Sessão n.º 8

A oitava exploração da mala pedagógica decorreu na sala polivalente com um grupo de 5 crianças, tendo a duração de 52m09s. Existiam 17 crianças matriculadas no JI mas, como já foi referido anteriormente, algumas delas faltavam sem avisar. Tivemos de estruturar a formação do grupo desta sessão. Pretendíamos que explorassem os objetos a Catarina, a Célia, o Carlos, o Valentim e a Joana. Na verdade apenas as três primeiras crianças é que exploraram os objetos, porque as restantes faltaram ao JI. Como tínhamos acordado com o grupo que o último grupo a brincar com a mala teria 5 crianças, tivemos de sortear mais duas crianças para substituir as que faltavam. Essas duas foram o Duarte e a Vera. Assim o grupo de crianças que explorou os objetos e a mala pedagógica na sessão 8 foram: Catarina, a Célia, o Carlos, o Duarte e a Vera.

Dando início à sessão 8, solicitámos que as crianças trouxessem a mala para o centro da sala para que todas se conseguissem colocar à volta da mesma para tentar abri-la. Verificámos que a Catarina e a Célia eram as únicas crianças que estavam a tentar abrir os trincos da mala com entusiasmo. A Vera e o Carlos permaneceram em volta da mala a observar como é que elas faziam para a abrir. O Duarte estava sentado no chão da sala ainda um pouco distanciado da mala, não atribuindo grande relevância a esse momento. A mala abriu-se e a Catarina e a Célia pousaram-na no chão. Em volta da mala, as crianças observaram os objetos. Como tinham acesso livre aos mesmos, puderam escolher qual(is) o(s) objeto(s) que iriam manipular, à exceção do Duarte que continuava distante da mala (Figura 65).



Figura 65 – Seleção dos primeiro objetos a explorar

Decidimos colocar o tecido em cima da cabeça do Duarte para ver o que é que iria fazer. De imediato retirou-o, voltou a colocá-lo, mas retirou-o novamente acabando por abandonar o tecido no chão. Olhou para a mala e gatinhou até ela agarrando na extensão. Verificámos que todas as crianças retiraram pelo menos um objeto iniciando ações com significados, utilizaram discurso ou apenas manipularam o(s) objeto(s) sem atribuírem significado aparente.

Após constataremos os primeiros objetos que as crianças experienciaram, organizámos numa tabela a frequência de manipulação que as crianças exerceram sobre os objetos (Tabela 22).

Tabela 22 – Frequência de manipulação por objeto na sessão 8

Objetos	Frequência
Caixa(s)/Tampa(s) de sapatos	4
Púcaro	3
Pau de plástico	5
Pau de cartão	3
Rolo(s) de papel higiénico	1
Rolo(s) de cartão	5
Pau de madeira	0
Tecido	5
Escova	2
Prato(s)	3
Extensão	5
Funil/Funis	7
Púcaro + Rolo de cartão	1
Total	44

Analisando a tabela, verificamos que o funil foi o objeto mais manipulado com o registo de 7, seguindo-se o pau de plástico, o rolo de cartão, o tecido e a extensão com 5 manipulações. O pau de madeira foi o único objeto que não foi manipulado/explorado.

Durante a sessão, necessitámos de intervir por breves segundos e até minutos durante os períodos de observação. Essas interrupções deveram-se a questões de segurança, por exemplo no período de tempo 3m28s-3m56s tivemos de intervir para retirar o pau de plástico das mãos da Vera (criança com NEE), pois estava a bater com ele permanentemente nas costas e cabeça da Catarina magoando-a. No período de tempo 13m45s-14m18s tivemos de interromper a sessão para pedir às crianças para retirarem o pau de plástico novamente das mãos da Vera. Aqui distanciámo-nos um pouco, de modo a perceber como é que as crianças se iriam organizar. Mostraram capacidade de “trabalhar” em equipa, cooperando e colaborando umas com as outras.

Constatámos que as crianças combinaram e reorganizaram-se consoante as atividades que iam surgindo. Tanto criaram grupos em que brincaram duas crianças, uma criança e uma criança (2 cr. + 1 cr. + 1 cr. + 1 cr.), como criaram grupos em que brincaram duas crianças, duas crianças e uma criança (2 cr. + 2 cr. + 1 cr.). A Catarina e a Célia foram as únicas que exploraram os objetos da mala sempre juntas. O Carlos brincou constantemente sozinho. O Duarte e a Vera tanto brincaram individualmente como criaram situações de exploração conjunta. As crianças quando criaram momentos de jogos lúdicos interagem umas com as outras utilizando expressão oral e corporal. As crianças com NEE apesar das suas limitações, comunicavam através de sons, nomeadamente gritos.

Existiram objetos que foram usados nos jogos lúdicos criados pelas crianças, mas como não conseguimos compreender qual o significado e/ou funcionalidade que as crianças atribuíam àquele objeto naquele momento, decidimos não introduzir na tabela acima apresentada.

Destacamos que nos momentos ao longo da sessão, as crianças exploraram objetos singulares (um a um) como foi o caso:

- dos pratos, que serviram de discos voadores para as cadelas (crianças) apanharem; e como pratos para colocar maçãs de plástico, que pertenciam ao espaço, e comida (rolo de cartão);

- da extensão, que foi utilizada como corda para prender quando a criança a segurou e a colocou ao ombro dizendo: "Eu sou a polícia!"; para prender uma criança – "Vou prendê-la. Já está p(r)esa!"; para colocar e tirar de cima de um muro de blocos de plástico como se estivesse a prender algo (Figura 66); para prender uma criança e o adulto (primeiro a criança colocou a corda à volta de uma outra criança prendendo-a e depois pousou-a em cima da perna do adulto referindo: "Tânia salvei-te!"); como corda de saltar (Figura 67) no momento em que o adulto e uma criança começaram a fazer movimentos circulares com a corda atraindo as outras crianças para a brincadeira (as outras crianças ao verem a corda disseram: "É parecida com uma corda!"; "É para saltar!");

- do funil, que se tornou megafone para uma criança emitir sons e/ou onomatopeias e para outra criança dizer "O polícia está aqui!" correndo pela sala; que foi chupeta quando uma criança decidiu procurar algum objeto ("Vou buscar uma chupeta!") para colocar na boca do bebé (criança); que serviu como arma no momento em que uma criança bateu nas costas de outra criança utilizando o objeto explícito; que foi chapéu quando uma criança tentou colocá-lo na cabeça de outra criança que

estava a fugir – movimentos repetitivos; que se transformou em megafone quando uma criança deitada em cima de um puf o colocou na boca e começou a cantarolar chamando, posteriormente, pelo nome de uma das meninas do grupo;

- do pau de plástico, que serviu de pistola para a criança bater no quadro de giz da sala, dizendo para o adulto: "Isto é uma pistola. Tenho uma pistola a fingir!"; que foi utilizado para bater no quadro de giz com movimentos sistemáticos; que serviu de espada para uma criança manusear, não interagindo com nenhuma criança e para outra criança manusear correndo com a espada na mão dizendo: "A espada!"; que se transformou numa varinha para uma criança ralar a sopa de maçã que estava a preparar (criança produziu sons com a boca como "zzzzzzz..." para emitir o som das varinhas/raladores);

- dos rolos de cartão que serviram: de arma para disparar na direção de uma criança (utilizou onomatopeias como "tchc... tchc... tchc..." para tornar a brincadeira mais real); de microfone para a criança cantarolar; de binóculos para a criança os colocar ao nível dos seus olhos com o desígnio de observar algo; para bater nas outras crianças e fugir mostrando audácia e receio; e de comida para ser entregue ao adulto;

- do tecido, que serviu para a cobrir o corpo da criança e de um bebé (criança) que estava deitado em cima de duas cadeiras; que se transformou num vestido no momento em que uma criança o enrolou no seu corpo; que foi manuseado como véu no momento em que uma criança o colocou em cima da cabeça dando pequenos passos pela sala;

- do pau de cartão, que se tornou uma arma quando uma criança o agarrou e disse: "Isto pode ser a pistola!" começando a correr pela sala com o objeto na mão; e como uma arma quando uma criança interceitou as outras, disparando nas suas direções com uma pistola fazendo "Tchc... tchc... tchc...";

- da caixa/tampa de sapatos, que se transformou: em pantufas no momento em que a criança referiu "Olha umas pantufas!" e calçou-as começando a caminhar, mas de imediato caiu ao chão e não retomou a brincadeira; e em pandeireta, quando uma criança levou uma das mãos e com a outra bateu na tampa da caixa;

- do púcaro, que foi utilizado: como biberão no momento em que uma criança interrogou o bebé (criança) para saber se tinha sede - "Estás com sede? Queres biberão, queres?" entregando-lhe o biberão para beber; como recipiente quando a criança procurou o armário e fez de conta que estava a tirar água, vinho e farinha para dentro do púcaro (serviu como veículo de transporte de bebidas e do cereal) – "Vou

buscar água.”, “Agora vou buscar vinho.” “Queres mais farinha?”; como uma baqueta para uma criança bater nos blocos de plástico produzindo sons;

– da escova, que serviu para uma criança escovar o seus cabelos e o de outra criança;

– do rolo de papel higiênico, que se transformou num monóculo para observar o adulto que estava na outra margem da sala.



Figura 66 - A criança utilizou a extensão para colocá-la e prendê-la num muro de blocos



Figura 67 - Utilização da extensão como corda de saltar

Constatámos que apenas a escova e a caixa/tampa de sapatos foram explorados unicamente durante o período de 7 minutos. A escova foi usada para escovar o cabelo. E a caixa/tampa de sapatos serviu como objeto para guardar coisas, nomeadamente blocos de plástico que estavam espalhados pelo chão da sala. A criança cuidadosamente tentou colocar um bloco de plástico em cada caixa de sapatos (Figura 68).



Figura 68 – A criança utilizou a caixa de sapatos para guardar blocos

Durante a sessão, as crianças combinaram objetos como por exemplo:

– o púcaro, que serviu para encher com algo imaginário as gamelas (caixas/tampas de sapatos) da criança que estava a fazer de cadela – “Olha a tua comidinha!”;

- o púcaro e o rolo de cartão, que foram utilizados por uma criança como um instrumento musical quando a criança agarrou no rolo de cartão com uma mão e bateu no púcaro que estava a ser segurado com a outra mão (Figura 69);
- o tecido que serviu de lençol para a criança se cobrir quando se deitou no chão da sala enquanto colocava o funil (chupeta) na boca;
- o rolo de papel higiénico e o pau de cartão, que foram baquetas quando as crianças bateram com elas nos blocos de plástico produzindo sons.



Figura 69 – Criação de um instrumento musical com o rolo de cartão a bater no púcaro

É importante realçar que ao longo da sessão todas as crianças se apropriaram, exploraram e manipularam pelo menos um objeto, à exceção da Vera que no período de observação 28m45s-35m45s encontrou-se ausente a maioria do tempo e quando voltou à sala polivalente não se interessou por nenhum objeto, logo não pegou em nenhum para manipular.

Quanto à mobilidade das crianças pelo espaço, percebemos que foi muito instável. Tanto se movimentaram pelo espaço ocupando todo o possível, como desenvolveram espaços de jogo mais restritos, como ilustra a figura 70.



Figura 70 - As crianças criaram um espaço de jogo onde brincavam

Pudemos constatar que todas as crianças estiveram concentradas e satisfeitas com as atividades que criaram, apresentando, por vezes, complexidade na exploração de alguns objetos em relação ao(s) significado(s) que tinham atribuído.

Na sessão 8, o nível 2 foi o nível mais baixo registado mas com uma ocorrência, seguido do nível 3 e 4 com duas ocorrências e, por fim o nível mais elevado – nível 5 – com cinco ocorrências (Figura 71). Com isto, a média de envolvimento da sessão foi de 3,9 igual à da sessão 3, apenas variando o número de observações (sessão 3 com 15 observações e, sessão 8 com 12 observações).

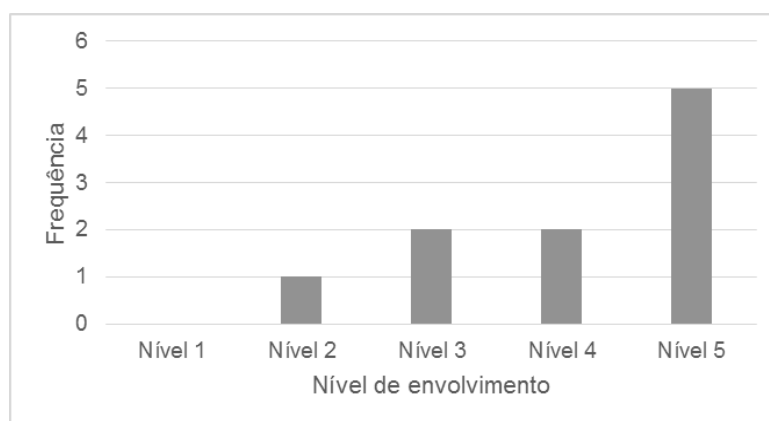


Figura 71 - Gráfico de frequência de níveis de envolvimento da sessão 8

O nível 2 foi atribuído, por exemplo, ao momento em que a Catarina ajudava a Célia a tirar uns cubos gigantes de plástico, que estavam empilhados, para outro local. A criança estava a fazer a atividade a nível rotineiro, não se apresentando concentrada e a olhar para o que acontecia à sua volta. Após aviso do adulto, a Célia tornou a colocar os cubos no local inicial, agora sozinha. Nessa tarefa, a Célia colocou um cubo em cima da mão da Catarina ferindo-a, provocando interrupção na observação. A criança retomou a sessão, agora como bebé do adulto. Mais tarde, retirou-se da atividade deixando a bebé aos cuidados da Célia.

O nível 5 foi registado, por exemplo, quando a Vera, por várias vezes, tentou escovar o cabelo do Duarte. Ela sentiu dificuldades porque o Duarte não deixava, fugindo. Persistiu na atividade tendo bem definido o objetivo. No final, conseguiu escovar o cabelo, mas por breves segundos, pois o Duarte fugiu. Durante esse período de observação, a Vera estava verdadeiramente envolvida e motivada. Procurou sempre atingir o seu objetivo, não se interessando pelas brincadeiras das outras crianças.

Evidenciamos que a fonte do verdadeiro envolvimento se gerou pelo facto de os objetos serem apelativos e por ser já a segunda e, no caso do Duarte e da Vera, a terceira vez que exploravam os objetos da mala pedagógica. Surgiram experiências novas com os objetos pois apareceram novas criações de ações e espaços de jogo exploratório. As capacidades e os interesses das crianças foram revelados pelos significados que atribuíram por objeto como consta a tabela 23 abaixo apresentada.

Tabela 23 – Significados atribuídos por objeto na sessão 8

Objetos	Significados
Caixa(s)/Tampa(s) de sapatos	- Gamelas - Pantufas - Guardar coisas - Pandeireta
Púcaro	- Púcaro (recipiente) - Biberão - Baqueta
Pau de plástico	- Armas - Bater - Varinha (ralador)
Pau de cartão	- Arma - Baqueta
Rolo(s) de papel higiénico	- Monóculo - Baqueta
Rolo(s) de cartão	- Armas - Microfones - Binóculos - Bater - Comida
Pau de madeira	----
Tecido	- Cobrir a criança - Vestido - Véu
Escova	- Escova
Prato(s)	- Discos voadores - Pratos
Extensão	- Corda para prender - Corda de saltar
Funil/Funis	- Megafone - Chupeta - Arma - Chapéu
Púcaro + Rolo de cartão	- Instrumento musical

Nesta sessão, constatamos que aos objetos foram atribuídos diversos significados, sendo que a caixa/tampa de sapatos (pandeireta), o pau de plástico

(varinha/ralador), o funil (chupeta) e a combinação do púcaro com o rolo de cartão (instrumento musical) foram o que mais nos surpreenderam.

Fazendo o balanço geral da sessão, pensamos que os objetos despertaram boas sensações ao grupo, pois o resultado final e as manifestações de agrado, por parte das crianças, foram bastante positivos. Pensamos que a sessão foi produtiva e prazerosa, na medida em que proporcionou atividades criativas e diversificadas. De certo modo, a sessão não foi a que nos deu mais prazer, uma vez que o grupo de crianças estava muito ligado às atividades que estavam a desenvolver não nos solicitando para integrar as suas brincadeiras. Não tivemos tanta abertura para participar como nas sessões anteriores, mas mesmo assim aproveitámos alguns dos momentos para brincar e explorar os objetos da mala juntamente com as crianças desenvolvendo novas possibilidades de jogos simbólicos.

Todos os momentos de exploração dos objetos da mala revelaram ser extraordinários, na medida em que conseguiram proporcionar às crianças momentos felizes.

Capítulo 6 – Apresentação e discussão dos resultados

6.1. A intervenção da investigadora em duas sessões de exploração da mala pedagógica

Quando planeámos o primeiro conjunto de sessões de exploração dos objetos da mala pedagógica, constatámos que se a investigadora participasse no estudo de forma direta talvez permitisse que as crianças ampliassem a atribuição de significados e funcionalidades aos objetos.

Decidimos criar uma personagem que fosse uma viajante. Designámo-la Dona Josefina. Ela era aventureira, irreverente, distraída, sem medo ou vergonha de expressar e contar a sua grande aventura numa ilha deserta. Na preparação da personagem, tivemos o cuidado na escolha do guarda-roupa, dos acessórios e da maquilhagem.

Para contar a aventura, criamos uma história (Anexo XV) que relatava todos os acontecimentos e peripécias da Dona Josefina ao longo da viagem. Este momento, no estudo, foi dividido em dois dias, de modo a suscitar nas crianças entusiasmo em querer saber mais sobre a história da aventura. O objetivo primordial com a criação e intervenção desta personagem era demonstrar ao grupo que existe diversidade de significados e funções que podemos atribuir aos objetos, nomeadamente os que estavam na mala quando explorámos e usámos a imaginação e a criatividade. Os dois dias do conto da história foram significativos para o Fernando, pois quando o entrevistámos e questionámos sobre o que é que a Dona Josefina tinha vindo fazer ao JI ele respondeu: “Primeiro foi pelo um dia pa(ra) (...) a primeira parte foi num dia e a segunda foi para acabar!”.

A primeira intervenção da personagem ocorreu no dia 23 de abril de 2015 no período da manhã, quando as crianças estavam a cantar a canção dos bons dias. A Dona Josefina entrou pela sala toda apressada e esbaforida (Figura 72).



Figura 72 - Entrada da Dona Josefina na sala polivalente

Dirigiu-se até ao centro da meia-lua onde as crianças estavam sentadas e referiu: “Ai eu estou tão cansada! Vocês nem sabem o que me aconteceu?”. A educadora questionou: “Quem será?”. O Álvaro levantou-se, caminhou até nós apontando o dedo e disse: “É a Tânia!” (Figura 73). Em contrapartida, uma criança referiu: “Ela não é a Tânia!”. A Dona Josefina perguntou: “Vocês querem saber o meu nome? Eu chamo-me Josefina! Sabem dizer o nome Josefina? (as crianças repetiram o nome) Vocês não querem saber o que é que eu estou aqui a fazer?”. O Tomás respondeu: “Tu vieste aqui porque foi alguma coisa est(r)anha at(r)ás de ti!”.



Figura 73 – Criança identifica Dona Josefina a educadora Tânia

Tentámos começar a contar a história questionando as crianças: “Olhem vocês nem sabem, eu sou uma viajante! Uma viajante. Vocês sabem o que é uma viajante?”. O Luís respondeu: “Sim! É quem viaja pelo país todo!”. De imediato fomos interrompidas pelo Fernando que perguntou: “Quem és tu?”. Repetimos o nome da personagem novamente. A criança voltou a questionar: “Então porque é que tens o cabelo igual ao da Tânia?”. A partir deste momento percebemos que as crianças estavam a identificar a pessoa procurando elementos físicos que caracterizassem alguém que conheciam. Algumas crianças, de imediato, permitiram que a sua fantasia fluísse, encontrando-se predispostas a acompanhar a história, contrariando a ideia do Fernando. Em contrapartida, outras crianças insistiam incessantemente sobre o facto de a Dona Josefina sermos nós.

Num dos momentos das entrevistas realizadas às crianças, elas conseguiram relacionar algumas das nossas características físicas à da personagem. Na tabela 24 identificamos o discurso de 5 crianças nos momentos em que as questionámos, direta ou indiretamente, se se lembravam de quem era a Dona Josefina.

Tabela 24 – Discurso de algumas crianças durante a entrevista

Crianças	Discurso
Tomás	<ul style="list-style-type: none"> – “Ui espe(r)a lá, a Jo(s)efina tem o cabelo igual a ti, tem que eu já vi! Mas tu não estavas mascarada de Josefina?”; – “Não. Espera lá, tu é que esmacarastes (mascaraste)” – “Vou tirar os óculos e o chapéu pa(ra) ver se é o não uma pessoa mascarada!” – “Olha se eu encont(r)ar que tu és a mascarada sabes o que eu vou (...) vou tirar a mala da escola e dar ao senhor dono!”
Catarina	<ul style="list-style-type: none"> – “Mas era parecida contigo!” – “Que também tinha caracóis e cabelo como tu!”
Paula	<ul style="list-style-type: none"> – “Tem caracóis igual a ti!” – “Eras tu não eras?”
Fernando	<ul style="list-style-type: none"> – “A Josefina era igual a ti!” – “Tinha este cabelo também! Mas tinha uns óculos e um chapéu!” – “Tinha a mesma cara!” – “E tinha as pernas iguais! A barriga igual e as pernas!”
Célia	<ul style="list-style-type: none"> – “E também tinha um chapéu grande!” – “Se calhar eras tu!”

Para superar a situação de falta de envolvimento com a história da personagem, durante cerca de 5 minutos permanecemos a dialogar com as crianças sobre se a personagem era ou não a Tânia, sobre a mala, se os objetos estavam ou não danificados, qual era a frase mágica e como é que tínhamos trazido a mala para o JI (através de uma passagem secreta).

Surgiu o momento de iniciar a narração da história. Agarrámos no lenço mágico que estava à volta do pescoço e colocámo-lo no chão para separar o espaço de ação do espaço onde o público se localizava (Figura 74). A certo momento as crianças estavam tão agitadas por querer participar na história que quebrámos essa estratégia e elas invadiram o espaço, gerando confusão.



Figura 74 – Lenço mágico (delineação do espaço)

A Josefina começou por perguntar ao grupo de crianças onde estava a mala. As crianças de imediato apontaram na direção do local onde a mala permanecia, dando assim abertura ao relato da história da grande aventura da Dona Josefina com o seu amigo trole. A partir deste momento iniciámos a narrativa da história criada.

Como iríamos interromper a história, criando suspense às crianças, decidimos criar um motivo que levasse a Dona Josefina a ter de ir embora rapidamente. A Josefina olhou para o relógio que estava no pulso e reparou que estava atrasada para apanhar o autocarro para ir para casa. Pediu imensa desculpa às crianças e à educadora e solicitou às crianças que arrumassem os objetos da mala, porque no dia seguinte regressaria ao JI para terminar a sua história. A Josefina agarrou nos seus objetos (chapéu, óculos, lenços e casaco) e velozmente correu em direção à porta de saída da sala polivalente (Figura 75).



Figura 75 – Saída de cena da Dona Josefina (primeira intervenção)

O segundo dia, 24 de abril de 2015, começou com a colocação do lenço mágico novamente no chão, delineando um espaço de ação como no dia anterior.

A Dona Josefina explicou que todas as crianças teriam de se sentar atrás do lenço mágico, de modo a ter as condições necessárias para dialogar com elas. Agarrou numa cadeira e sentou-se. Referiu que no dia anterior tivera de efetuar várias paragens ao longo na narração da história. Então em casa pensou sobre o assunto e só existiam duas explicações para isso se ter sucedido: “Ou os meninos não estavam a gostar da história ou se calhar eu não tinha explicado bem!”. O Fernando rapidamente referiu: “Explicaste muito bem, nós gostamos!”. A Josefina ficou muito contente com a resposta do Fernando e mencionou: “Então para hoje resultar mesmo muito muito bem, as meninas e os meninos colocam os cabelinhos todos atrás das orelhas!” (Figura 76).



Figura 76 - Estratégia de ensino – captar a atenção das crianças

Porém, antes de retomar a história da aventura, a Josefina solicitou que as crianças não agarrassem nos objetos, pois poder-se-ia baralhar na história e não se lembrar como era. As crianças concordaram com a estratégia proposta pela personagem.

Em seguida, pedimos ao Filomeno para ir buscar a mala e trazê-la até junto do grupo. Rapidamente percebemos que iria acontecer o mesmo que no dia anterior, ou seja, as crianças agarrarem nos objetos sem a autorização da personagem e assim se instalar a confusão. Então agarrámos na mala e colocámo-la perto de nós (Dona Josefina), fora do alcance das crianças. Lembrámo-nos que elas poderiam dizer a frase mágica para a mala pedagógica abrir, e foi isso que ocorreu. Com energia e pujança na voz as crianças disseram: “Perlim pim pim, e a mala abre assim!” (Figura 77).



Figura 77 - Momento de abertura da mala pedagógica

Como forma de trazer as crianças novamente para o mundo da imaginação, solicitámos que efetuassem uma contextualização, ou seja, que relembassem em que momento da história tínhamos parado. Constatámos que as crianças se lembravam do momento em que a Dona Josefina estava dentro de uma gruta. Tendo essa informação, retomámos o rumo da história.

Sentimos dificuldades em conseguir narrar a história imaginada, pois as crianças interromperam-nos várias vezes revelando interesse e envolvimento nas ações que

desencadeámos, demonstrando vontade em querer participar e contribuir no desenvolvimento da história. Claramente tivemos de nos adaptar à imaginação das crianças e tentar articular a nossa linha de pensamento com a das crianças. Este foi um processo complexo, pois tínhamos poucos segundos para estruturar uma história que revelasse ser coerente. Por vezes, tentávamos retomar o rumo da história, mas nem sempre isso foi bem-sucedido, visto que as crianças insistiam em manter o seu discurso.

No momento do desfecho da história o nervosismo desapareceu, surgindo mais naturalidade no discurso. Conversámos um pouco com as crianças e a educadora sobre o que tinham feito com os objetos da mala. Explicaram-nos que tinham criado uma área de interesse nova com a mala mágica e que antes eram 5 crianças por grupo a brincar com a mala e passaram a ser 4, porque algumas crianças faltavam muitas vezes ao jardim. Após termos criado as condições necessárias para dialogar com o grupo calmamente, passámos a sortear os nomes das crianças que iriam formar o primeiro grupo a explorar os objetos da mala pedagógica pós-intervenção (sessão 5), tendo a Dona Josefina participado na exploração dos objetos com as crianças na sessão 5.

Interligando a nossa intervenção enquanto personagem Dona Josefina e a exploração da mala e dos objetos pré e pós-intervenção, constatámos que não existiram mudanças antes e depois da nossa intervenção. As crianças anteriormente já atribuíam significados aos objetos. A nossa intervenção apenas suscitou maior imaginação e criatividade. A título de exemplo, verificámos que o prato na exploração pós-intervenção (18 significados) em relação à pré-intervenção (10 significados) teve maior atribuição de significados e funcionalidades. O grupo revelou ter maior colaboração entre crianças após a intervenção da personagem, partilhando os objetos uns com os outros. A ocupação do espaço (pré e pós-intervenção) variou consoante as necessidades das crianças e a manipulação/exploração das mesmas com os objetos.

Foi desafiante tentar construir uma história que cativasse aquele grupo de crianças em específico. Para isso, usámos a nossa imaginação e lembrámos contos/filmes infantis e personagens que marcaram a nossa infância. Partilhámos ideias com várias pessoas que nos facultaram ideias novas. Reunimos tudo na mente e permitimos que a nossa imaginação fluísse. Corremos o risco de aquilo que nos cativava e nos fascinava se revelasse o contrário nos participantes do estudo, mas mesmo assim seguimos em frente dramatizando a narrativa junto das crianças.

Pensámos que todas gostaram do desenrolar da narrativa e também do facto de terem participado com as suas ideias durante a dramatização.

Nas entrevistas, as crianças conseguiram recordar os principais elementos da narrativa sem que o sugeríssemos – trole (5/17), ilha (1/17), remar (1/17), piratas (4/17), Capitão Gancho (1/17), menino (1/17), gruta (2/17), índios associados à tribo (1/17) e mapa (1/17) –, tendo demonstrado que viveram intensamente cada situação dramatizada. É importante lembrar que participaram no estudo crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos a frequentar a EPE e que as entrevistas se realizaram cerca de uma semana depois da sessão 8.

A “construção” da Dona Josefina revelou-se trabalhosa. Todos os pormenores como o guarda-roupa, os acessórios, a maquilhagem e até mesmo o cabelo fizeram parte da nossa criação. Tudo foi relevante. Aos poucos e poucos idealizámos como seria a personagem. Várias interrogações surgiram na nossa mente, tudo à base “do certo” ou “do errado”. Aprendemos que não existe certo nem errado, simplesmente temos de permitir que a nossa mente flua e que a imaginação/fantasia nunca acabe.

6.2. Análise pré e pós-intervenção

Após realizarmos as sínteses, correspondentes a cada sessão de exploração dos objetos da mala e do envolvimento das crianças nas sessões, verificámos que existiram sessões em que o valor máximo de envolvimento registado foi 4,6 na sessão 6.

Averiguámos que as crianças, antes e depois da intervenção da investigadora, estavam bem consigo próprias, com os outros e com o espaço permanecendo, conseqüentemente, disponíveis para uma variadíssima gama de estímulos, de novas experiências e descobertas. Mostraram sinais de satisfação, expressaram sentimentos positivos e revelaram prazer explícito aquando da manipulação dos objetos e na exploração conjunta com as outras crianças e os adultos. Encontraram-se facilmente motivadas interessando-se em manipular os objetos deixando-se levar, envolver, saboreando, deliciando-se e tirando proveito de cada momento que experienciavam. A intervenção da investigadora como personagem não modificou a manipulação dos objetos junto das crianças, apenas abriu portas à imaginação e à criatividade. Verificou-se de igual modo, pós-intervenção, que as crianças mantiveram combinações de objetos revelando-se interessantes e criativas.

A entrega de cada grupo em cada sessão revelou-se intensa. A média dos níveis de envolvimento foi igual e, por vezes, superior a 3,6, sendo a média mais elevada registada 4,6 (Tabela 25).

Tabela 25 – Valores médios das sessões de observação

Sessão	Valor médio
1	3,6
2	4,2
3	3,9
4	3,6
5	3,6
6	4,6
7	4,1
8	3,9

Cada grupo revelou-se envolvido demonstrando as suas competências e capacidades aquando da exploração e manipulação com e sobre os objetos, dando o seu melhor, introduzindo sempre algo novo, algo muito “seu” (complexidade e criatividade). Mostraram um olhar concentrado e focado naquilo que estavam a fazer, uma postura firme, satisfeita e presente (expressão facial e postura). Também acompanharam os seus momentos de exploração com comentários que espelharam o prazer com que as realizaram (expressão verbal), mostrando grande contentamento que pautou estes momentos.

Para avaliar, quantitativamente, todo o processo de envolvimento das crianças analisámos os níveis obtidos. Dos cinco níveis de envolvimento possíveis, registámos apenas quatro com variação entre 2 e 5. É possível afirmar que o processo de avaliação do envolvimento pressupôs colocarmo-nos na posição das crianças revelando uma atitude experiencial (Portugal & Laevers, 2010). Tivemos de tornar-nos crianças novamente permitindo pensar sobre a intensidade da atividade que a criança estava a efetuar atribuindo então um determinado nível. Por isso, avaliar o envolvimento das crianças é algo que requer muito da parte do observador-investigador. É preciso conhecer a crianças e ter totalmente em consideração a perspetiva delas para perceber em que nível de envolvimento se enquadra a sua ação. Trata-se de um ato de empatia que tem em consideração todo o conjunto de significados construídos pelo sujeito a nível cognitivo, afetivo e motivacional.

Pudemos concluir que, no geral, as crianças responderam de forma positiva a todas as expectativas criadas quando decidimos aprofundar esta questão de investigação. Foi possível constatar que cada criança mostrou diferentes formas de manipular o(s) objeto(s), de estar, bem como diferentes posturas e atitudes ao longo das sessões. Ao seu ritmo e de acordo com as suas aprendizagens e capacidades, mostraram evolução na manipulação e na atribuição de significado aos objetos no período que decorreu entre os momentos de observação pré-intervenção e pós-intervenção.

Cada sessão permitiu, através das observações realizadas e da escala de envolvimento da criança, apropriarmo-nos da importância de um olhar atento, de um olhar reflexivo sobre a ação que as crianças exerciam sobre os objetos. Assumimos um papel ativo, participativo e preocupado perante toda a prática exercida, constatando várias situações de descoberta e de construção.

É, assim, possível afirmar que todo o trabalho de observação/avaliação em cada sessão de exploração dos objetos da mala pedagógica permitiu identificar com maior rigor e detalhe os aspetos do comportamento e desenvolvimento das crianças, da sua ação, da sua criatividade, do seu tempo, dos seus interesses, a exigência de maior atenção e intencionalidade na manipulação dos objetos da mala pedagógica. Além desta constatação, os momentos de observação terão possibilitado uma apropriação de uma consciência sobre a qualidade da interação entre o adulto e a criança que é crucial na estimulação da aprendizagem e desenvolvimento de jogos simbólicos prazerosos.

6.3. Significados atribuídos aos objetos pelas crianças

Tendo em conta o estudo em causa tentámos perceber qual o potencial da mala pedagógica, bem como dos objetos, em termos de apropriação, exploração e aprendizagens realizadas pelas crianças.

A atividade lúdica da criança foi analisada em parceria com os objetos da mala como meio privilegiado para desenvolver a criatividade, a imaginação e o jogo simbólico.

Conseguimos perceber que os objetos ofereceram às crianças múltiplas oportunidades de experimentar, influenciar e controlar o envolvimento físico e social em atividades conjuntas entre criança(s)-criança(s) e criança(s)-adulto(s).

A partir da exploração dos objetos, as atividades em cada sessão foram-se tornando progressivamente mais elaboradas e diferenciadas quer nas imitações de cenas reais, quer nas atividades de ficção e de imaginação. As atividades foram-se alterando consoante o desenvolver dos jogos simbólicos, do grupo e da interação entre todos. Porém, por vezes, as crianças limitaram-se a imitar os seus esquemas produzidos em sessões anteriores. No anexo XVI apresentamos os significados que as crianças atribuíram por objeto associando o discurso e/ou manipulação durante as sessões e as entrevistas individuais. Nas sessões de exploração da mala e dos objetos verificámos após organizar os dados numa tabela que as caixas/tampas de sapatos obtiveram nove significados, o púcaro três, o pau de plástico seis, o pau de cartão nove, os rolos de papel higiénico sete, os rolos de cartão nove, o pau de madeira dois, o tecido dezoito, a escova dois, os pratos onze, a extensão oito e os funis nove. Podemos constatar que o pau de madeira, a escova e o púcaro foram os objetos que obtiveram menos significados. Em contrapartida, o tecido e os pratos foram os objetos que obtiveram mais significados. Porém, realçamos que o número de significados atribuídos a cada objeto nada tem a ver com o número de vezes explorado/manipulado. A título de exemplo, o pau de madeira foi um dos objetos que teve apenas dois significados – pistola e vela (Anexo XVI). No entanto, enquanto pistola, o pau de madeira, foi utilizado nas brincadeiras das crianças oito vezes.

Existiram, também, objetos que combinados com outros revelaram criatividade e imaginação das crianças como: a junção de um funil com o pau de madeira (base que segura a pistola); a escova com o pau de plástico, o rolo de cartão, o funil e o prato (elementos de uma sequência); os pratos com o pau de plástico, o rolo de cartão, o rolo de papel higiénico e a escova (grafiti); o funil com o pau de plástico (vassoura e

numa arma secreta); e o pau de plástico com o pau de madeira (arma com gatilho); e o púcaro com o rolo de cartão (instrumento musical). Nestes casos as combinações dos objetos nas sessões de exploração vieram do jogo a ser vivido pela(s) criança(s).

Além dos momentos de exploração dos objetos e da mala, as crianças, aquando da entrevista individual, acrescentaram significados a alguns objetos (Anexo XVI). Os significados atribuídos durante a entrevista apelam para uma nova visão da criança, visão essa que não se encontra limitada pela ação e pelo momento de exploração do(s) objeto(s). Aqui a criança inicia um novo processo criativo e imaginativo com os objetos, mantendo o foco na forma dos objetos. Para ela, por exemplo, o pau de plástico é um trompete e a caixa de sapatos um fogão “pai (para), pai (para) aqueceri (aquecer) a carni(e)”.

Todavia, no decorrer das entrevistas existiu referência a combinações de objetos, sendo que o pau de cartão e o prato eram um ninja (“O ninja! Tem que se por cola aqui e já fica um ninja!”), o pau de plástico e o tecido um batman (“Podia fazer de conta que isto era o batman!”) e o pau de plástico e o tecido serviam para fazer de rei. Estes três significados atribuídos aos objetos combinados surgiram do imaginário das crianças.

Neste estudo, todas as crianças tiveram a capacidade de manipular, experienciar, explorar e “transformar” simbolicamente uns objetos noutros. Integraram os objetos nas suas atividades de forma singular, prolongada e combinando uns com os outros surgindo novas atribuições de significados. Essas aconteceram principalmente em função das semelhanças do formato do objeto e dos atributos funcionais que relacionam o objeto com o referente ao qual é assimilado como, por exemplo, as caixas/tampas de sapatos serem um leque ou pantufas, o pau de plástico ser uma bengala, os rolos de papel higiénico serem microfones e o tecido ser uma tenda.

Porém, algumas crianças tiveram a capacidade de “transformar” objetos (durante as 8 sessões e as entrevistas) (Anexo XVI) distanciando-se dos seus formatos, libertando-se das características percetivas e funcionais atribuídas pela sociedade como:

- a) púcaro: baqueta;
- b) pau de plástico: chifres do boi, varinha (ralador) e trompete;
- c) pau de cartão; jarro com água;
- d) rolos de papel higiénico: comida e bandeiras;
- e) rolos de cartão: câmara de vídeo, comida e bandeiras;

- f) tecido: cabelos e trenó;
- g) pratos: medicamento;
- h) extensão: buraco e peso para musculação;
- i) funis: bola, baqueta e chupeta.

No decorrer das sessões de exploração dos objetos da mala, as crianças usaram discurso e onomatopeias (p. ex.: “Gelo de rei, gelo! Tchc.”; “Esta espada trás fogo. Se tu apontares para o teto também desaparecemos!”; “uh... uh... uh...”; “oh... oh... oh...”; “Pch... pch...pch...”; “Vou matar! Pum.”), atribuíram significados aos objetos utilizando o oral e/ou a manipulação (p. ex.: “Isto é uma espada de choque!”; “Alguém me ajude! Eu caí num buraco!”), executaram ações associando a expressão oral com a expressão corporal (p. ex.: quando a Lúcia fez de conta que era uma cadela gatinhando pelo chão da sala e produzindo o som do rosnar) e manipularam os objetos criando situações de jogo simbólico individualmente, a pares ou em grupos. Maioritariamente, as crianças expressaram, através das ações e da linguagem, os significados que atribuíam aos objetos. Algumas dessas expressões foram: "Olha umas pantufas!", "Sabes que esta espada traz fogo. Se tu apontares para o teto também desaparecemos!", "Isto vão ser as nossas bandeiras.", "Eu tenho um escudo gigante que ninguém entre(a) aqui! Tchc. Está fechado!" e "Isto é para as pessoas ficarem boas!" (refere-se ao medicamento) (ver anexo XVI). Existiram, também, significados atribuídos somente através da manipulação, o que no visionamento do vídeo nos dificultou perceber qual o significado que as crianças tinham atribuído àquele objeto enquanto o exploravam como os elementos de uma sequência ou o tecido para esconder (fazer magia).

Com o passar do tempo e após várias visualizações dos vídeos percebemos que as crianças ocuparam todo o espaço da sala polivalente. Tivemos inclusive dificuldades em gravar as explorações e intervenções das crianças com os objetos pois existiam grupos dispersos na sala e não conseguíamos ter um foco amplo das explorações.

Após as 8 sessões, as entrevistas e o facto de termos proposto às crianças a construção de uma mala com elementos da natureza (“mala da cozinha de lama”), ausentamo-nos do JI. A partir do relato da educadora e dos estagiários, sabemos que as crianças quiseram continuar a explorar os objetos da área da mala mágica. Algumas crianças, nas suas brincadeiras, atribuíram novos de significados a determinados objetos. A escova, que foi entregue por uma criança a outra, tornou-se

escova dos dentes (“Toma, lava os dentes.”). Uma caixa de sapatos serviu de mochila quando uma criança a agarrou dizendo: “Isto é uma mochila!”. E um dos rolos de papel higiênico tornou-se esfregão para lavar os pratos. Aqui verificamos que, apesar de já não estarmos presentes no JI, as crianças gostaram verdadeiramente de brincar/explorar/manipular os objetos preservando aquela área de interesse no quadro de atividades diárias. Sentiram a necessidade de criar novas situações de jogo simbólico agarrando-se às semelhanças do formato dos objetos, e de transformá-los distanciando-se da sua forma utilizando apenas a imaginação e a criatividade.

6.4. A mala pedagógica e os objetos a partir da perspectiva dos participantes e da educadora

Neste estudo, analisamos a mala a partir da perspectiva da educadora e das crianças. Mas antes de mais é importante dizer que a mala pedagógica, desde o primeiro instante, despertou interesse ao grupo de crianças. Quando apareceu no JI, elas sentiram necessidade de saber quem é que tinha trazido a mala e o que ela continha. Para descobrir, tentaram imaginar várias situações verbalizando: “Podemos esconder atrás de uma árvore e ver quem é!”, “Podemo-nos esconder e tirar uma fotografia para saber quem é!”, “Podemos perguntar às pessoas de quem é a mala.” e “Podemos ir ver se há pegadas com as lupas!”. O fascínio de quererem descobrir “Quem trouxe a mala?” levou as crianças a fazerem desenhos das suas suposições sobre quem e como seria o dono da mala (Anexo XVII). Os desenhos evidenciaram a imaginação fluída das crianças.

Partindo do diário de grupo também conseguimos analisar a mala pedagógica e a sua importância no dia a dia daquelas crianças. A mala é um objeto simbólico que possibilita o surgimento de novos momentos de aprendizagens e de um novo mundo. Investe-se sentimento, imaginação, criatividade, expressividade e poder comunicativo. As crianças partilharam os seus momentos intensos e prazerosos de exploração/manipulação dos objetos e da mala no diário. Elas pediram aos adultos para registarem alguns acontecimentos significativos para elas. As figuras 78 e 79 representam algumas das apreciações que durante uma semana as crianças quiseram partilhar na coluna do “Gostámos” envolvendo apreciações sobre a mala.

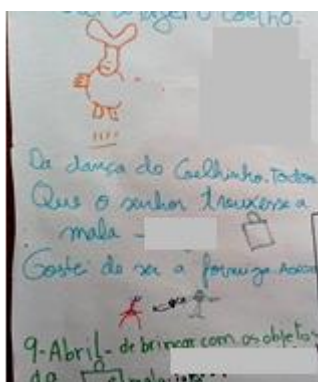


Figura 78 - Detalhe do diário de grupo em que se registou a opinião das crianças na coluna do "Gostámos"

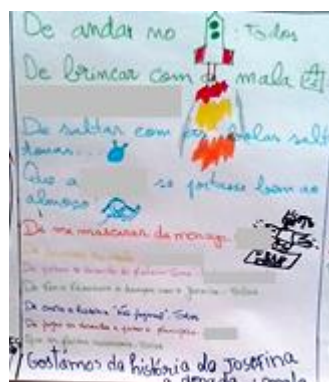


Figura 79 - Detalhe do diário de grupo em que se registou o que algumas crianças gostaram de fazer

A figura 80 identifica a importância que o grupo revelou em querer abrir a mala e encontrar o dono. Quanto à figura 81 conseguimos ler a vontade explícita das crianças em querer ouvir o final da história da Dona Josefina.

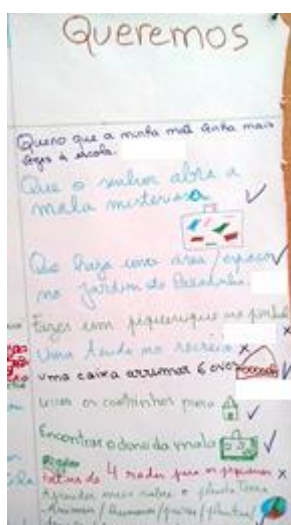


Figura 80 - Detalhe do diário de grupo em que se registou na coluna do "Queremos"

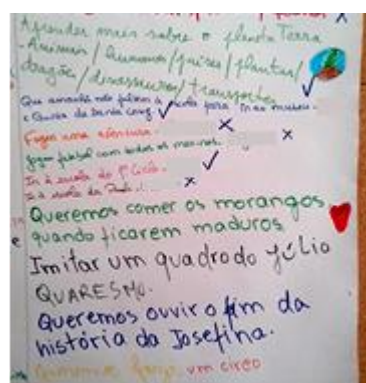


Figura 81 - Detalhe do diário de grupo da coluna do "Queremos"

Realçamos que, durante todo o período de tempo de investigação, o diário de grupo foi fulcral para a comunicação em grande grupo e para a oportunidade de as crianças registarem e descreverem acontecimentos, narrando o que gostaram e não gostaram e o que fizeram e o que queriam fazer/acontecer. Este instrumento de regulação também foi usado pela educadora-investigadora para evidenciar que não gostava que os objetos fossem estragados, alertando o grupo para a importância de

preservarem os indutores durante as sessões. Portanto, o diário permitiu à investigadora verificar a importância que as crianças atribuíram à exploração da mala e de todo o envolvente.

Em seguida, analisamos alguns dados da entrevista realizada a cada criança e depois à educadora sobre o estudo.

6.4.1. As entrevistas às crianças

Para ampliarmos o nosso estudo chegamos agora à análise e interpretação das entrevistas realizadas individualmente às crianças. Como foi dito anteriormente, realizaram-se entrevistas a 15 crianças, dado que 2 delas tinham NEE não tendo possibilidades para responder.

Através dos dados obtidos nas entrevistas, constatamos com a questão “Quando vais brincar nas áreas, qual é a que mais gostas?”, que a área a que as crianças davam preferência era das construções seguida da mala mágica (Figura 82).

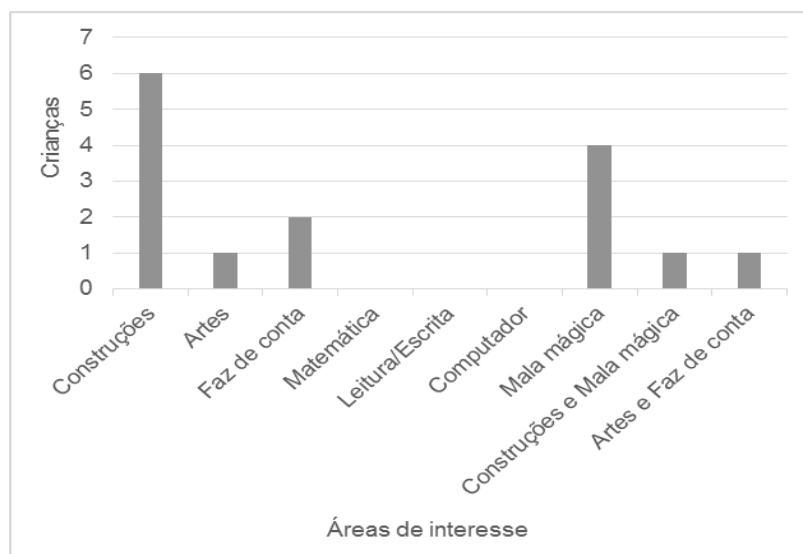


Figura 82 - Respostas das crianças à questão sobre a sua área preferida para brincar

Com a pergunta: “Lembras-te da mala?” conseguimos entender que as crianças se recordavam de brincar com a mala e de alguns objetos que continha.

Analisámos cada entrevista em relação ao primeiro objeto que as crianças tinham visto e o que é que pensavam que poderiam fazer com ele, tendo obtido as respostas que constam na tabela 26, abaixo apresentada.

Tabela 26 – Respostas das crianças à questão sobre o primeiro objeto que viram e o que pensavam poder fazer

Crianças	Respostas
Catarina	Manta (tecido) para fazer uma tenda
	Ficha (extensão) para fazer de trela para os cães
Célia	Copo (púcaro) para fazer chá
Diana	Tampa (da caixa) para colocar na cabeça como chapéu
Joana	Funil como chapéu
Lúcia	Sem resposta
Paula	Escova para pentear
	Escova para “ser cabele(i)reira”
António	Pau (pau de plástico) e a toalha (tecido) para fazer o Batman
	Tecido como “coiso de lavar paus”
Álvaro	Tube (pau de plástico) para fazer de espada
Carlos	Pau de madeira para fazer de pistola
Filomeno	Sem resposta
Fernando	Pau e o cobertor para fazer de rei
Luís	“Pau de plástico cinzento” para fazer de “t(r)ompete”
Miguel	Pau (pau de plástico) para “lutar(i) os piratas”
Tomás	Cobertor (tecido) para fazer um piquenique
Valentim	Caixa (de sapatos) para “cochinhari” (cozinhar)
	Caixa (de sapatos) como um fogão “pai (para), pai (para) aqueceri (aquecer) a carni(e)”

Dos 17 objetos, 8 foram lembrados, durante as entrevistas, pelas crianças e descritos com novas ações/brincadeiras e significados que nunca foram apresentados durante as sessões de exploração. Apenas permanece a sensação de tristeza pelo facto de não termos observado e explorado exaustivamente, em situação de jogo simbólico com um grupo de crianças, o significado e funcionalidade que cada criança atribuiu a determinado objeto no momento da entrevista. Por exemplo, poderíamos criar uma situação de jogo em que o Valentim utilizasse a caixa de sapatos como um fogão, despertando novas situações de exploração envolvendo novos significados a outros objetos, ou seja, com um fogão poderia surgir a ideia de cozinhar e daí a noção subjacente de sujar loiça e ter de se lavar usando um esfregão que poderia ser um rolo de cartão ou a escova.

Quando entrevistamos as crianças, decidimos interrogá-las sobre se nas outras escolas, nos outros jardins, deveria haver malas como a mala mágica. Do total de respondentes, 8 disseram “não” e 7 “sim”. É de sublinhar que a maioria das crianças que responderam “não” à questão associavam a mala como sendo a única no mundo e que não haveria mais; a mala à personagem, logo não antecipariam possibilidade da situação se repetir; a eventualidade da destruição da mala noutros JI. Das 8 crianças que responderam “não”, 2 não justificaram o porquê.

As justificações para a resposta do “não” foram:

- “Então porque (pausa) porque a Josefina não foi à escola deles, nem à da minha irmã, nem à do meu irmão!”;
- “Não, porque assim a mala vai embora.”;
- “Só há daquela lá em cima!”;
- “Po(r)que, po(r)que depois podiam partir!”;
- “Não sei. A Josefina só tinha esta.”;
- “Não há! A Tânia não comp(r)o. Não comp... Não comp(r)aste!”.

Queremos realçar a resposta “Eu não sei, mas penso que a Josefina anda a ent(r)egar muitas malas a todas as escolas!” como uma resposta alternativa para a questão colocada. Apesar de não saber o que responder, a criança arriscou dando-nos a conhecer o seu pensamento.

As entrevistas que fizemos foram bastante reveladoras servindo para que as crianças pudessem deixar o seu testemunho e dando-nos a perceber a sua visão e opinião sobre o estudo em que participaram ativamente.

6.4.2. A entrevista à educadora

Para a educadora, na sua entrevista, “as crianças estão sempre, não sei se é expressão dramática, mas em jogo simbólico elas estão quase sempre. E é isso que as crianças chamam brincar, que é inventar a brincadeira, promove a criatividade e, portanto, os próprios materiais lhe sugerem determinadas brincadeiras e outras são de improvisado”.

A expressão dramática é considerada como uma atividade mais direcionada para o público infantil que pode ser trabalhada aglomerando outras áreas de conteúdo. Segundo a educadora, esta existe em quase todas, senão em todas as áreas de interesse, considerando que a área mais importante para gerar jogos dramáticos e simbólicos é “a área de faz de conta, que tem os materiais, os disfarces e de faz de conta. De facto é um incentivo. Incentiva mais as crianças a essa interação em grupo”. A educadora destacou como conseguiu através de situações de jogo na área da casinha (faz de conta) poder “ter caixas de ovos e estar a estimular a contagem, os jogos de padrões, geometria também”.

Na organização das áreas de interesse, a educadora colocou, intencionalmente, um fantocheiro na área da biblioteca estimulando as crianças a representarem histórias. “Quando fazemos representação de histórias, e vamos buscar lá as histórias, nós representamo-las naquela área, representamo-las com fantoches. À medida que

eu vou lendo os textos, as crianças representam, e hoje elas já o fazem por iniciativa própria.”

Mediante as histórias que estão a ser vividas, a educadora gosta de presentear as crianças com diferentes materiais, como por exemplo rolos de papel higiênico, como no nosso estudo, colocando-os disponíveis e ao alcance das crianças em diferentes áreas de interesse. “Eu também às vezes trago até materiais de desperdício e pergunto: “Isto pode ser para onde?” e “Isto pode ser para o espaço da sala?”. “Eu trago estes óculos e vamos pôr onde?”. “E as crianças dizem e pomos nos espaços ou também os surpreendemos com materiais novos nos espaços para ver o que acontece.” (...) “Se eu coloco um objeto novo nos espaços, esse objeto vai desencadear situações que não aconteceriam se aquele objeto lá não estivesse”. Assim, os materiais/objetos são considerados como impulsionadores e estimuladores de situações de jogo lúdico.

Durante a conversa com a educadora, percebemos que na sua visão a expressão dramática é fundamental na EPE, “aliás, esta fase foi caracterizada, pelo Piaget, como a fase de jogo simbólico. Portanto, em termos cognitivos e em termos de linguagem, a atividade simbólica que conduz ao jogo dramático, é fundamental para a estimulação das crianças”.

Após as sessões de exploração da mala e dos objetos, a educadora verbalizou que “a mala mágica teve muita magia na forma como foi introduzida e como foi recebida pelas crianças. A evidência é que depois de introduzida no quadro de atividades, foi sempre escolhida pelas crianças. A simbolização foi diversificada e foi interessante observar os jogos lúdicos nos diferentes grupos”. O envolvimento e a interação que estabelecemos com o grupo foi também destacada. No final, a educadora deixou em aberto a possibilidade de introduzir uma mala pedagógica na área da matemática, revelando que o estudo foi verdadeiramente incentivador para a educadora e as crianças.

No dia 30 de maio de 2015, a educadora participou na 4.^a edição do Ciclo de Conferências “O papel da Escola na fruição dos universos culturais”, organizada pela Equipa de Educação Artística (EEA) da Direção-Geral da Educação (DGE), no âmbito do Estudo “Impacto das Políticas Públicas na Área da Educação Artística”. Neste Ciclo, procurou-se debater e refletir sobre as Práticas de Educação Artística nos contextos da EPE e do 1.º CEB.

Na sua apresentação, a educadora decidiu dar a conhecer o nosso trabalho de investigação, expondo a mala pedagógica e a mala da cozinha de lama (Figura 83).



Figura 83 – Exposição da mala da cozinha de lama e da mala pedagógica

Foi muito gratificante ver e ouvir uma profissional a enaltecer o nosso estudo. Apresentou registos fotográficos das explorações/manipulações das crianças com os objetos durante as sessões para que todos pudessem visualizar o prazer e a satisfação com que aquelas crianças brincavam.

6.5. Mala da cozinha de lama

Antes de nos ausentarmos do JI, sugerimos ao grupo que (re)construísse uma mala com elementos da natureza. A mala foi oferecida por nós de modo a que não diferenciásse muito esteticamente da mala mágica.

Um dia, dirigimo-nos ao JI e no exterior apresentámos a mala às crianças (Figura 84). Dialogámos em grande grupo para perceber quais os elementos que planeariam colocar no seu interior. Começaram por dizer flores, erva, pedras, água, terra, árvores e terminaram em sementes. Registámos as ideias das crianças e informámos a educadora. Numa das salas de atividade, solicitámos que algumas crianças com 4, 5 e 6 anos fizessem desenhos das suas hipóteses sobre o interior e exterior da mala da cozinha de lama (Anexo XVIII).



Figura 84 – Apresentação da mala da cozinha de lama

Nas semanas seguintes surgiu uma cozinha de lama, implementada pelo grupo de estágio que estava a realizar PES II, e com ela a necessidade de as crianças arranjarem um recipiente onde pudessem ser guardados elementos da natureza para usar na cozinha. As crianças sugeriram recipientes e elementos para constarem dentro da mala (Figura 85) como: pinhas, folhas secas, paus, cavaco, ervas aromáticas, terra, pedras, areia, conchas, búzios e estrelas-do-mar.



Figura 85 – Interior da mala da cozinha de lama

Mas faltava decorar o exterior da mala. Para isso utilizaram casca de pinheiro criando pequenas divisórias onde colaram, com cola branca e com ajuda de pincéis: milho, pedras pequenas, feijão vermelho, grão-de-bico, feijão branco, arroz, feijão carioca, feijão preto, soja e globulus (frutos de eucalipto) (Figura 86).



Figura 86 – Exterior da mala da cozinha de lama

Todos os dados do processo de construção da mala da cozinha de lama foram facultados pela educadora, visto já não estarmos no JI. Numa fase posterior, a educadora partilhou connosco que o envolvimento de todas as crianças foi significativo. As crianças com NEE interessaram-se muito por explorar e utilizar os elementos da mala da cozinha de lama na própria cozinha. À medida que as explorações se iam sucedendo, as crianças sentiram a necessidade de introduzir

objetos como miniaturas de animais para aumentar as situações de jogo simbólico. Com isto compreendemos que existem variados materiais que favorecem o jogo dramático e a sua exploração tanto no espaço interior como no exterior. Independentemente do espaço e do material disponibilizado, as crianças desenvolvem situações de jogo (Hohmann & Weikart, 2011). Mas explorar materiais no exterior de uma sala potencia novas situações de jogo que o espaço interior não oferece. Davies e Howe (2010, p. 269) aprofundam a ideia dizendo que

materiais naturais são de uma variedade infinita e, portanto, mais capazes de provocar respostas originais em comparação com os recursos manufaturados, uniformes. O que pode ser feito com um monte de folhas outonais? Elas podem criar um “habitat” para os dinossauros de brinquedo, podem ser esmigalhadas para produzir um ruído legal, rasgadas para fazer confete.

O contacto com a natureza conduz-nos à libertação da criatividade e da criação, iniciando novas possibilidades de exploração e de jogo.

Conclusão

Todos os passos realizados ao longo do trabalho de investigação, desde a revisão da literatura à recolha de dados no contexto participativo para o estudo, contribuíram para as reflexões e para os objetivos a que o trabalho se propôs. Relembramos que este estudo teve como propósito estudar a potencialidade de objetos quotidianos incluídos numa mala pedagógica concebida para a promoção de situações de exploração da expressão dramática no âmbito da EPE. Para o concretizarmos, focámo-nos nos objetivos gerais e nos objetivos que se referem à intervenção e exploração da mala pedagógica. No que concerne aos objetivos gerais procurámos:

- perceber qual o potencial pedagógico de uma mala concebida para a promoção de situações de exploração da expressão dramática;
- analisar a importância da implementação da mala pedagógica e da expressão dramática em crianças da educação pré-escolar;
- analisar os níveis de envolvimento das crianças aquando a exploração da mala pedagógica e dos objetos;
- apreciar o comportamento das crianças mediante as aprendizagens concebidas no domínio da expressão dramática.

Em relação aos objetivos referentes à vertente de intervenção e exploração da mala pedagógica, verificámos que com o estudo foi-nos possível:

- estimular as crianças para o objeto simbólico como proporcionador de aprendizagens;
- expandir a capacidade de criar e imaginar;
- desenvolver a linguagem (compreensão do oral e expressão oral) da criança.

Com este relatório foi possível compreender que as sessões de exploração livre da mala e dos objetos contribuíram eficazmente para promover interações entre crianças (sem influência de idade, sexo ou etnia), conseguindo alcançar um dos objetivos a que nos propusemos com este estudo.

Conseguimos perceber, também, que existiram momentos intensos e prazerosos de exploração/manipulação, partilhados aquando da realização da entrevista individual e registados no diário de grupo sobre o que gostaram e o que queriam descobrir. As crianças mostraram-se interessadas, envolvidas e cativadas em primeiro lugar, por descobrir quem era o dono da mala, de seguida, saber qual o seu conteúdo e,

finalmente, ter oportunidade de explorar cada objeto individualmente ou combinando com outros.

A mala revelou-se um objeto simbólico que, quando inserido num espaço pedagógico, criou momentos prazerosos, intensos e de aprendizagens significativas, onde a magia surge no imaginário das crianças (criam-se histórias/ações) e que pode ser transportada para a realidade através da manipulação e transformação (imaginária) de objetos, no caso do nosso estudo. Noutras malas, podem surgir várias histórias que evoquem

lembranças de terras, pessoas, cheiros e cores. Por trás da porta há muitas pessoas. Umas que se mostram, outras que se escondem. Somos entreabertos, como os búzios, mas com uma diferença fundamental: se desejarmos, transformamo-nos, como num passe de magia (Cavalcanti, 2006, p. 42).

Importa salientar que as malas não podem ser categorizadas como “contentores”, pois são vistas como objetos para a travessia de histórias/imaginação/criatividade (Cavalcanti, 2006). Não serve de abrigo para guardar os bens materiais e pessoais. No caso do nosso estudo, a mala foi construída com a intenção de servir como objeto que abrigasse histórias e fosse capaz de deslumbrar as crianças através de objetos simples do nosso quotidiano. Conseguimos encantar e envolver os participantes do estudo desde o primeiro contacto com a mala. Despoletámos magia, imaginação e criatividade.

Percebemos que, enquanto dispositivo pedagógico, cada mala é uma proposta aberta, permanentemente reinventada, de cariz interdisciplinar que só é desvendada quando se abre (Cavalcanti, 2006). Podem surgir malas que contam histórias, malas com instrumentos musicais (expressão musical), malas que promovam a articulação curricular, entre outras. O importante na mala é o valor educacional.

A mala foi a ferramenta principal do nosso estudo. Conseguimos (re)construí-la tornando-a atrativa e funcional. Porém, é evidente que outras ideias poderiam ter surgido, mas estávamos condicionadas pelo facto de não conhecermos o grupo com que iríamos trabalhar.

Para realizarmos este estudo, recorreremos a alguns instrumentos de recolha de dados, tais como observações e entrevistas às crianças e à educadora. Estes instrumentos mostraram-se adequados e a sua utilização foi favorável, pois permitiu-nos analisar o envolvimento das crianças e os significados e funcionalidades atribuídos aos objetos. O registo do envolvimento, no momento da exploração dos objetos, contribuiu para analisarmos a expressão dramática uma vez que as crianças

transmitiam satisfação e prazer quando criavam jogos de faz de conta com os objetos. Por vezes, quando anunciávamos que era o momento de arrumar os objetos na mala, as crianças demonstravam verbalmente um desejo profundo de permanecer a brincar. Claramente, havia envolvimento pois eram elas que estipulavam o grau de imaginação e criatividade nas suas explorações. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento proximal, e isso aconteceu várias vezes. As crianças envolvidas viviam as experiências profundamente motivadas.

A grelha de observação da exploração dos objetos da mala pedagógica foi complexa de construir. Tivemos de seguir pequenos passos, definindo as dimensões do estudo e os elementos que pretendíamos observar, até alcançarmos a grelha 4 (grelha final). Aglomerámos e interpretámos as ações que as crianças fizeram com os objetos, identificando significados que tinham atribuído aos indutores, através do discurso e de ações, durante as sessões de exploração. Depois de iniciada a análise dos dados, foi necessário aglomerar aspetos que eram pouco diferenciados, para que a grelha não se tornasse extensiva e complexa de preencher. Estas duas grelhas de observação possibilitaram-nos ter uma visão mais detalhada sobre a realidade estudada.

Consideramos importante salientar que foi para nós muito gratificante observar os processos de apropriação, exploração, manipulação, imaginação e aprendizagens que as crianças criaram/desenvolveram com os objetos. Após analisarmos os dados recolhidos sobre as atribuições de significado e funcionalidade que as crianças atribuíram a determinado objeto, ficámos surpresas e encantadas com as ideias e conexões inesperadas que as crianças desenvolveram.

Descrevemo-las como imaginativas quando mergulham em atividades de faz de conta e mantêm magia e fantasia extravagantes. Assim, podemos atribuir significados e funcionalidades diferentes aos objetos com os quais contactamos diariamente. Basta abriremos a mente e transformar um objeto modificando as ações que exercemos com e sobre o mesmo. Todavia, no estudo, esperávamos que algumas crianças fossem mais criativas no caso do pau de madeira. Mantiveram-se restringidas à forma do objeto (semelhante a uma pistola) e não permitiram que a imaginação os encaminhasse para outras funcionalidades. Existiu apenas uma criança que permitiu que a sua imaginação transformasse aquele pau de madeira numa vela. Os restantes objetos tiveram significados excecionais como, por exemplo, o rolo de papel higiénico (pulseira), o rolo de cartão (câmara de vídeo), o tecido (tenda), o funil (bola), o prato

(escudo), entre outros. Com isto comprovámos que os materiais permitem às crianças usarem a imaginação e, em algumas ocorrências, encarnarem personagens e papéis daí surgirem várias situações de faz de conta, o que desenvolve o jogo dramático.

Remetendo para o estudo, nesses jogos as crianças estabeleceram contacto direto com os objetos brincando, cooperando, dialogando entre si e participando com espontaneidade e desinibição em atividades conjuntas, o que nos levou a refletir que em quase todas as atividades as crianças estabeleceram relações pessoais e interpessoais (partilha, valorização e aceitação das ideias do outro), e conseguiram expressar criativamente os seus pensamentos, sentimentos, ações e ideias através da linguagem oral e corporal. Os registos fotográficos apresentados ao longo do estudo dão visibilidade às vivências e aprendizagens do grupo.

Consideramos, assim, que esta investigação foi importante na medida em que contribuiu para um melhor conhecimento do que são as malas pedagógicas e o seu valor pedagógico quando são utilizadas com crianças que frequentam a EPE. Estamos conscientes de que ainda existe um longo caminho a percorrer no sentido de integrar a expressão dramática na EPE. É fundamental que as escolas se renovem e se organizem e que todos os profissionais de educação invistam na expressão dramática como domínio potencializador de aprendizagens de qualidade. Acreditamos que as atividades que envolvam a expressão dramática são excelentes e eficazes, e permitem, como nenhum outro domínio, conhecer a personalidade de cada criança, as suas capacidades criativas e o seu desenvolvimento.

Em jeito de conclusão, parece-nos importante ressaltar que foi importante investigar sobre esta temática. Ao longo da investigação descobrimos que a mala foi o elemento incentivador para as crianças explorarem a mala e que quanto mais ricos fossem os objetos, em termos de versatilidade, maior seria o envolvimento das crianças nos momentos de exploração. Por conseguinte, consideramos que o adulto deve acompanhar e participar nas brincadeiras das crianças, não as deixando entregues a si próprias. Quando este se envolve nas brincadeiras tudo se torna mais empolgante e fascinante. Ele passa a fazer parte integrante das atividades criadas pelas crianças, aumentando a procura e o envolvimento das mesmas nos jogos. Por isto, consideramos fundamental que o adulto (educador) auxilie as crianças a construírem aprendizagens ativas e significativas, através da pedagogia participativa, colaborativa e diferenciada; e encare o jogo como um valioso recurso pedagógico que envolva aspetos lúdicos que são o centro de toda a atividade infantil. Como refere Lima (2008, p. 144), o jogo é

fonte privilegiada de desenvolvimento proximal, promove avanços nas capacidades humanas superiores: de pensamento, imaginação, memória, linguagem, atenção, concentração, motricidade, socialização e domínio da vontade. Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança amplia de maneira significativa e criativa o conhecimento de si, dos objetos, da natureza e do contexto social no qual está inserida.

Salientamos que a metodologia utilizada conduziu a uma apresentação de resultados densa, e portanto longa, mas necessária para dar conta da riqueza da experiência das crianças.

Faz sentido continuar a responder às questões e objetivos sobre o foco em estudo que tão pouco é explorado nos JI. Seria interessante realizar investigação direcionada à exploração e investigação do potencial de salas pedagógicas noutras salas de atividade com crianças com outras características, por exemplo, com meios socioeconómicos diferentes da realidade apresentada no estudo, com grupos não aleatórios formados de acordo com as idades das crianças ou, com um grupo mais restrito de crianças aumentando as sessões e os registos pré e pós-intervenção, tendo, assim, oportunidades equivalentes de exploração. Fica, ainda, por explorar a prevalência de jogos dramáticos com referência a lutas e armas neste grupo de crianças. Dada a existência de armas brancas e de fogo no quotidiano de algumas das crianças, assim como de situações de violência, a educadora refere estas situações como habituais. Num outro contexto, gostaríamos de investigar se as mesmas temáticas surgem e com que frequência e referências.

Conclusão geral

Finalizando o percurso do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB com a entrega deste Relatório Final de Estágio, podemos afirmar que são muitas as competências e conhecimentos que transportámos, como se o mestrado fosse ele próprio uma mala pedagógica. Foi um percurso aliciante, formador e cheio de expectativas, pelo facto de nos permitir construir e aprofundar diversos conhecimentos relativos à prática docente, de âmbito pedagógico, didático e curricular, aos aspetos que se prendem com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, e à missão da escola na sociedade. O caminho percorrido exigiu sempre muito trabalho e foram sempre colocados desafios para desenvolvermos mais e melhor as nossas competências, ultrapassarmos dificuldades, limitações e receios.

Todas as unidades curriculares do mestrado contribuíram para a nossa formação, porém as PES, refletidas neste relatório final, são as que mais se destacam. Desenvolvemos, em contexto, dinâmizações de aulas/atividades e refletimos sobre as práticas pedagógicas, permitindo-nos assumir o papel de professora e educadora. Durante as PES integrámos três grupos diferentes de estágio o que nos proporcionou vantagens formativas. Também, contactámos com realidades distintas, vivenciadas no mesmo distrito, e concebemos e adequámos estratégias de ensino de acordo com os grupos e contextos. Através das práticas de ensino, foi-nos possível observar/analisar diferentes organizações de espaços, tempo, grupo e materiais.

Não podemos deixar de enaltecer toda a ajuda e apoio incondicional dos professores supervisores, bem como dos restantes que lecionaram outras unidades curriculares. Todos desempenharam um papel fulcral e preponderante na nossa formação.

Após o trabalho desenvolvido ao longo dos três semestres e com o conhecimento da realidade futura que se aproxima, pensámos essencialmente enriquecer mais a nossa formação, sendo esta direcionada para a investigação sobre problemáticas relacionadas com a expressão dramática na EPE, uma vez que a investigação sobre este tipo de expressão neste nível de ensino ainda requer a atenção de muitos investigadores. Depois de concluída a investigação sobre qual o potencial de uma mala pedagógica concebida para a promoção de situações de exploração da expressão dramática no âmbito da EPE, podemos afirmar que a nossa ambição reside em integrar, cada vez mais, a expressão dramática na EPE. Procurar e

criar novos materiais dinâmicos, inovadores e cativantes com potencial pedagógico em termos de apropriação, exploração e aprendizagens pelas crianças. Entendemos assim que a expressão dramática tem um papel vital na vida das crianças e que

é um dos meios mais valiosos e completos de educação. (...) Uma criança que não brinque, será um ser deficiente, pois que é através do jogo que se forma a inteligência e que se processa todo o apoio necessário a um desenvolvimento equilibrado da personalidade (Sousa, 2003, pp. 33-34).

Partimos para a realização deste trabalho cientes da sua pertinência e com o objetivo de conhecer mais sobre malas pedagógicas para, posteriormente, melhorar a prática docente e o pensamento educacional, pois qualquer investigação no âmbito da educação visa esta finalidade.

Não podemos deixar de aludir, relativamente à investigação, que esta experiência foi única, incrível, um desafio muito significativo e uma lição a nível pessoal. O trabalho de investigação envolveu a colaboração com: outros colegas que estavam a realizar o estágio da PES II no mesmo local onde decorreu a investigação; a educadora que desempenhou um papel preponderante na investigação, uma vez que nos auxiliou na integração com o grupo, pois não o conhecíamos, e a conhecer um pouco cada criança permanecendo disponível para nos ajudar; e as crianças que foram as protagonistas neste estudo. Cada criança foi importante para o desenrolar da nossa investigação. Foi com elas que percebemos que as malas pedagógicas são objetos com elevado potencial pedagógico, podendo criar-se diferentes malas e incluí-las nas áreas de interesse dos JI. Também podem ser as crianças a criarem as suas próprias malas, tal como aconteceu no estudo.

A inserção da expressão dramática na EPE e no 1.º CEB será o pilar da prática que seguiremos e que pretendemos desenvolver e voltar a integrar, com o seu devido valor, nestes dois níveis de ensino.

Após concluirmos o relatório de estágio, consideramos seguir como princípio, na prática profissional futura, uma rotina diária baseada no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna⁹ (é a base de trabalho da educadora no JI onde realizámos a investigação), visto contemplar a estabilização de uma estrutura organizativa e uma rotina educativa, que proporciona a segurança indispensável para

⁹ O Movimento da Escola Moderna tem por base a pedagogia de Célestin Freinet, um professor francês, que desenvolveu um método natural de aprendizagem, no decurso do seu trabalho como docente do 1.º Ciclo, iniciado em 1920.

as crianças, a existência de um clima em que se privilegia a expressão livre e apoia as crianças no prever o que farão de seguida, sentindo-se autónomas e seguras. Tomaremos como decisões descentralizar o poder que nos é cedido para que a aprendizagem seja feita através da relação entre as crianças, onde exista a partilha de saberes, a entajuda e que tenha a oportunidade de ouvir e ser ouvida. Pretendemos, assim, privilegiar a comunicação, a negociação e a cooperação, valorizando o diálogo, sendo que a criança tem o direito a tomar decisões, a fazer escolhas, a resolver os seus problemas, a ser ouvida e a ser auxiliada quando necessita, tal como aconteceu quando a implementação da mala e dos objetos em estudo.

Este relatório final de estágio permitiu-nos refletir sobre o trajeto de aprendizagens alcançadas e sobre formas de desenvolvermos e melhorarmos as práticas educativas, tendo em vista o sucesso das aprendizagens das crianças.

É de suma importância referir que os vídeos se tornaram uma fonte indispensável para as nossas análises das sessões. Esta ferramenta possibilitou-nos uma experiência direta de brincar com a mala e com as crianças sem receio de perder informação; pós cada sessão, observar e analisar os mesmos momentos de jogo (adulto com a(s) criança(s)) e outras explorações que surgiam com outras crianças e com outros objetos; observar e analisar a exploração que as crianças faziam do espaço; analisar através de grelhas o envolvimento das crianças nas sessões e as explorações ocorridas com os objetos. Com os vídeos somos capazes de ver o que nunca vimos e que estava mesmo ao nosso lado. Como referem Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 131) “a câmara, o gravador, o projetor de slides, a máquina de escrever, a câmara de vídeo, o computador e a fotocopiadora são instrumentos absolutamente indispensáveis para o registo, para a compreensão”.

O vídeo, tal como a fotografia, são depósitos onde podemos acumular registos importantes para recordar ou para avaliar. Estes materiais podem ser usados com as crianças e para as crianças, mas também são uma forma para os pais acompanharem os acontecimentos do dia a dia das suas crianças no JI.

Em jeito de conclusão, apesar do trabalho minucioso e exaustivo foi maravilhoso e prazeroso realizar este estudo. Encantámo-nos com cada criança, com cada sessão de exploração e com cada momento que elas nos possibilitaram. Agradecemos a todas terem-nos concedido a possibilidade de participar ativamente nas suas explorações e criações de jogos lúdicos com os objetos e a mala pedagógica. Apenas ficámos triste pelo facto de não termos podido experienciar a mala da cozinha de lama com as crianças, pois o tempo do estudo assim não o permitiu.

Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Almeida, P. M. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática!*.(Relatório final de estágio do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Obtido de <http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1518/1/DissertMestradoPatriciaMonizAlmeida2012.pdf>.
- Amado, J. (coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Balancho, M. J., & Coelho, F. M. (1996). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas* (2.ª ed.). Texto Editora.
- Barros, L. T. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar* (Relatório final de estágio do mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Bragança, Bragança. Obtido de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5931/1/RELAT%c3%93RIO%20PR%c3%81TICA%20DE%20ENSINO%20SUPERVISIONADA.pdf>.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (ed.). (2002). *Manual da Educação infantil: Experiências educativas. Descoberta de si mesmo* (vol. 2). Setúbal: Marina Editores.
- Caldeira, M. F. T. H. S. (2009). *A Importância dos Materiais para uma Aprendizagem Significativa da Matemática* (Trabalho final de doutoramento). Universidad de Málaga, Málaga. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura e Escola Superior de Educação João de Deus. Obtido de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2240>.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Cavadas, L. R. N. (2011). *Um olhar sobre o meu perfil na orientação de práticas em Expressão Dramática: um estudo de investigação-ação na Escola Superior de Educação de Viseu* (Trabalho final do mestrado em Arte e Educação). Universidade Aberta, Lisboa. Obtido de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2063/2/1%29%20DISSE RTA%c3%87%c3%83O.pdf>.
- Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias – Propostas de atividades para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Lisboa: Paulus.
- Cerezo, S. S. (ed.). (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil. Recursos para o desenvolvimento do currículo*. Rio de Mouro: Nova Presença.
- Convenção sobre os Direitos da Criança*. (1989).
- Cruz, S. H. V. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspetiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 75-93). Porto: Porto Editora.
- Davies, D., & Howe, A. (2010). O que significa ser criativo? In J. Moyles, *Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio* (pp. 262-275). Porto Alegre: Artmed.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 - I série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2008 - I série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho Conjunto n.º 258/1997, de 21 de agosto. *Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho Conjunto n.º 268/1997, de 25 de agosto. *Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duffy, B. (2004). Encorajando o desenvolvimento da criatividade. In I. Siraj-Blatchford, *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 130-142) (1.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Faure, G., & Lascar, S. (1982). *O jogo dramático na escola primária*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fortin, M.-F. (2003). *O Processo de Investigação: Da conceção à realização* (3.^a ed.). Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Minerva.
- Gomes, Á., & Rolla, J. (2003). *Brincar a Ser: Expressão e Educação Dramática* (1.^o Ciclo do Ensino Básico). Porto: Porto Editora.
- Guerreiro, A. M. C. (2013). *A Expressão Dramática como mediadora de aprendizagens* (Relatório final estágio do mestrado em Educação Pré-Escolar). Universidade Évora, Évora. Obtido de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/10563/1/Pr%C3%A1tica%20de%20ensino%20supervisionada%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20opr%C3%A9-escolar%20-%20a%20express%C3%A3o%20dramatica%20como%20mediadora%20de%20aprendizagens.pdf>.
- Hohmann, M., & Weikart, P. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (1997). *Creative Expression and Play in Early Childhood* (2.^a ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Landier, J.-C., & Barret, G. (1999). *Expressão Dramática e Teatro* (2.^a ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a Expressão Dramática* (3.^a ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Leitão, F. R. (2003). Símbolo e atividade lúdica. In C. Neto (ed.), *Jogo e desenvolvimento da criança* (pp. 57-70). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e conceção da ação de ensinar* (1.^a ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, J. M. (2008). *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional* (Pró-Reitoria de Graduação). Universidade Estadual Paulista, São Paulo. Obtido

de

http://www.culturaacademica.com.br/_img/arquivos/O%2520Jogo%2520como%2520recurso%2520pedag%25F3gico%2520FINAL.pdf.

- Marques, V. G. (2013). *A importância da expressão dramática com um grupo de crianças de três anos* (Trabalho realizado para a Unidade Curricular: Estágio). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Obtido de http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/1301/1/TM-ESEPF-_2013_TM-ESEPF-PE25.pdf.
- Melo, M. do C. de. (2005). *A expressão dramática - à procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mocho, C. de J. B. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: A Integração das Expressões Artísticas na Infância* (Relatório final de estágio do mestrado em Educação Pré-Escolar). Universidade de Évora, Évora. Obtido de <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/12081/1/mestrado%201%20Carina.pdf>.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológica. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Supervisão pedagógica na formação de professores. Da sala à escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. L. C. (2014). *O Trabalho de Projeto e aprendizagens em Educação Pré-Escolar* (Relatório final de estágio do mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Obtido de <http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/1462/1/TM-PE-2014AnaPereira.pdf>.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

- Poveda, L. (1995). *Ser o no ser: Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Madrid: Narcea.
- Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática* (1.^a ed.). Lisboa: Sete Caminhos.
- Rocha, D. I. (2013). *O Docente Generalista: um percurso, um desafio, uma possibilidade de estabelecer pontes* (Relatório final de estágio do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.^o Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Obtido de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/1237/1/TM_ESEPF_2013DIANA%20ROCHA.pdf.
- Rodari, G. (1999). *Gramática da Fantasia: introdução à arte de inventar histórias* (3.^a ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Rodrigues, L. F. (2012). *Os fantoches na educação pré-escolar e o desenvolvimento de competências sociais* (Relatório final de estágio do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.^o Ciclo do Ensino Básico). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco. Obtido de <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1609/4/Tese%20Let%c3%adcia%20-%20Final%20com%20corre%c3%a7%c3%a3o.pdf>.
- Roldão, M. do C. (2000). *Formar Professores. Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. do C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional* (vol. 12). Revista Brasileira de Educação. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>.
- Rooyackers, P. (2002). *101 Jogos Dramáticos: Aprendizagem e diversão com jogos de teatro e faz-de-conta* (1.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Ryngaert, J.-P. (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha.
- Sarmiento, M. J. (2002). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 21, 51-69.
- Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos. Os professores e a sua formação* (vol. 2). Lisboa: D. Quixote.
- Silva, L. M. G. da, Brasil, V. V., Guimarães, H. C. Q. C. P., Savonitti, B. H. R. de A., & Silva, M. J. P. da. (2000). Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. *Revista latino-am. enfermagem*, 8(4), 52–58.
- Soares, B. M. (2013). *Baú das Histórias: idealização, conceção e materialização de um espetáculo multidisciplinar itinerante*. Instituto Politécnico de Viseu, Viseu.

- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (vol. 2.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (1999). *Como desenvolver a criatividade do aluno* (1.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Tassoni, E. C. M. (2000). *Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno*. Universidade Estadual de Campinas. Obtido de <http://www.cursosavante.com.br/cursos/curso40/conteudo8232.PDF>.
- Tavares, P. P. S. (2011). *Acolher brincando*. Loures: Lusociência.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vaz, H. M. (2010). *Projeto Zero: A Escola no Teatro. Significado da instância trabalho numa escola profissional artística: Estudo de Caso* (Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia).
- Zeichner, K. (1993). *A Formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

ANEXO I

Planificação de uma atividade realizada na Prática de
Ensino Supervisionada II (Educação Pré-Escolar)

Exploração das caixas surpresa – “O que será que está dentro das caixas?”

Enunciado da tarefa

A tarefa em questão pretende levar as crianças a dramatizar uma determinada história criada pelas mesmas, com o auxílio e orientação das estagiárias.

Esta tarefa terá início às 11:00h, tendo como duração 1 hora.

Tipo de tarefa: descoberta orientada.

Objetivos da tarefa

Com a realização desta tarefa pretendemos que as crianças sejam capazes de:

- exprimir opiniões pessoais, em situações de experimentação/ criação e de fruição;
- reconhecer algumas palavras escritas do seu quotidiano;
- saber onde começa e acaba uma palavra;
- saber que as palavras transmitem informação;
- fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

Ação do educador

Numa primeira fase a estagiária começará por explicar a tarefa ao grande grupo, sendo que o organizará em três pequenos grupos, tendo em conta a sua heterogeneidade.

Esta tarefa basear-se-á na exploração de três caixas surpresa, sendo que cada uma será explorada por um elemento do grupo, ou seja, aquele que irá retirar a bola da caixa, o designado “chefe”. Contudo, importa referir que nenhum grupo terá conhecimento do que existirá dentro de cada caixa.

Cada caixa deterá um nome preciso. A primeira será designada por “caixa do veterinário”, a outra por “caixa dos animais” e por fim a “caixa das doenças”. Em cada uma delas existirão quatro palavras correspondentes ao tema atribuído a cada caixa.

No que concerne à “caixa do veterinário” (caixa azul) existirão palavras como velhinha, maluco, carinhosa e resmungão. Na “caixa dos animais” (caixa amarela) existirão palavras como cão, gato, coelho e papagaio. E por fim a “caixa das doenças” (caixa verde) onde existirão palavras como diarreia, alergia, membro partido e subnutrição.

Como mencionado anteriormente, existirá a eleição de um “chefe” por cada equipa, sendo que o mesmo organizará a sua equipa numa fila, aguardando pela sua vez ordeiramente e em silêncio.

Após os grupos se encontrarem organizados, o “chefe” de um grupo dirigirá-se a cada caixa retirando uma bola na qual possuirá uma palavra. Assim, primeiramente percorrerá a “caixa do veterinário”, a “caixa dos animais” e a “caixa das doenças”. O segundo “chefe” da outra fila efetuará o mesmo processo e assim sucessivamente, até que todos os grupos tenham oportunidade de retirar uma palavra de cada uma das caixas referidas.

Importa referir que as crianças de quatro e cinco anos terão facilidade em reconhecer algumas palavras existentes nas caixas. As crianças de três anos não conseguirão identificar as palavras e será necessário a orientação das estagiárias no mencionar, em tom elevado, a palavra retirada da caixa.

Após a exploração das caixas surpresa, a estagiária encaminhará as crianças para as respetivas mesas de atividade. De acordo com as palavras que cada grupo retirar das caixas, as crianças terão que elaborar um guião mentalmente de uma história que será dramatizada numa fase posterior pelas mesmas. Terminada essa tarefa, as crianças irão “discutir” entre elas, de modo a decidir a personagem que cada uma irá representar.

Contudo, importa referir que cada estagiária orientará cada um dos grupos na fase da elaboração do guião, visto que pressupomos que algumas crianças apresentarão algumas dificuldades em imaginar uma história e atribuir “papéis” a cada uma das personagens intervenientes na mesma. Para esse feito, será necessário incentivá-las através do reforço positivo de palavras.

ANEXO II

Plano de aula realizados no âmbito da Prática de Ensino
Supervisionada III (1.º Ciclo do Ensino Básico)

Plano de Aula n.º 34

Data: segunda- feira, 12 de janeiro de 2015

Áreas Curriculares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português/ Expressão Educação Dramática - Educação Literária; - Vogais: “a”, “e”, “i”, “o” e “u”; - Ditongos: “iu”, “ui”, “oi”, “ou”, “õe”, “ai”, “au”, “ão”, “ãe”, “ei” e “eu”; - Consoantes: “P”, “p”, “T”, “t”, “L”, “l”, “D”, “d”, “M”, “m”, “C”, “c”, “V” e “v”; - Oralidade; - Escrita;	- Organizar o material escolar; - Compreender o essencial de textos ouvidos;	- Acomodação dos materiais da mochila em cima da mesa;	- Observação da capacidade de organização do material;	- Caderno - Capas - Lápis - Borracha	9:00
		- Dramatização da história “O Ratinho Marinheiro” ¹ , a partir da leitura auditiva feita pela estagiária; - Diálogo estagiária/aluno/alunos sobre a história: * Identificação das personagens da história; * Localização da ação no espaço; * Identificação das ações das personagens; * Identificação dos diferentes acontecimentos da história; - Reconto da história, feito pelos alunos, através do manuseamento dos fantoches ² ;	- Observação do envolvimento dos alunos na atividade; - Aferição da capacidade discursiva;	- Fantocheiro - Fantoches - História: “O Ratinho Marinheiro”	9:15
		- Diálogo estagiária/aluno/alunos sobre as vogais, os ditongos e as consoantes lecionadas até ao momento (revisão): * Oralização de palavras, feita pelos alunos, com o auxílio do quadro silábico ³ ; * Escrita das palavras oralizadas no quadro de giz por parte dos alunos;	- Observação do modo como os alunos perceberam os conteúdos abordados até ao momento; - Observação da capacidade de realização da atividade:	- Quadro de giz - Giz - Quadro silábico	9:55
		- Apresentação de um exercício ortográfico orientado (ditado), feito pela estagiária: * Registo no caderno diário, feito pelos alunos; * Escrita no quadro das palavras e das frases oralizadas, feito pelos alunos;	- Avaliação da capacidade de identificação das vogais, dos ditongos e das consoantes em questão, através do discurso oral e/ou escrito;	- Quadro de giz - Giz - Caderno - Lápis - Borracha	10:10

<p>Matemática – Geometria e medida: *Sólidos geométricos; *Figuras geométricas;</p>	<p>- Reconhecer partes planas de objetos e sólidos geométricos;</p>	<p>- Escrita de frases curtas no quadro de giz, pela estagiária, que contemplem as vogais, os ditongos e as consoantes lecionadas até ao momento; - Leitura coletiva e individualizada das frases curtas, pelos alunos;</p>	<p>- Avaliação da capacidade de identificação das vogais, dos ditongos e das consoantes em questão, através do discurso oral e/ou escrito;</p>		<p>10h30 Intervalo</p>
		<p>- Resolução de uma ficha de trabalho⁴ sobre a temática em estudo;</p>	<p>- Observação da capacidade de autonomia revelada pelos alunos na resolução da ficha de trabalho;</p>	<p>- Computador - Projetor - Quadro de projeção (quadro interativo) - Ficha de trabalho - Lápis - Borracha</p>	<p>11:00</p> <p>11:15</p>
		<p>- Correção da ficha de trabalho: * Oralização das diferentes respostas dadas por diferentes alunos;</p>	<p>- Aferição da capacidade discursiva;</p>	<p>- Quadro de giz - Giz</p>	<p>11:50</p>
		<p>- Exploração do jogo “Descobre a minha forma”, envolvendo objetos⁵ e sólidos geométricos⁶: * Explicação das regras a cumprir no desenrolar da atividade; * Formação de três grupos aleatoriamente, dois grupos com sete alunos e um com oito alunos; * Distribuição dos três grupos pelos estagiários, sendo que cada um ficará com um grupo; * Apresentação dos objetos e dos sólidos geométricos à turma, feita pela estagiária; * Explicação do que é uma superfície plana e uma superfície curva, através dos objetos/ sólidos geométricos,</p>	<p>- Observação da capacidade de autonomia e raciocínio lógico revelada pelos alunos na exploração da atividade;</p>	<p>- Rolos de papel higiénico - Pilhas; - Caixas de diferentes formatos - Pacotes de leite - Lápis - Frasco de piri-piri -Sólidos geométricos</p>	<p>12h00 Almoço</p> <p>14:00</p>

	<p>- Reconhecer figuras planas: quadrado, retângulo, círculo e triângulo;</p>	<p>feita pela estagiária; * Aglomeração dos objetos e dos sólidos geométricos em duas caixas, feito pelos alunos, sendo que cada caixa tem um diferente critério de classificação (“objetos/ sólidos geométricos só com superfícies planas” e “objetos/sólidos geométricos com superfícies planas e curvas”); * Organização das mesas de trabalho; * Discussão coletiva dos objetos/ sólidos geométricos agrupados em cada caixa realizada pelos diferentes grupos de trabalho;</p> <p>- Resolução de uma ficha de trabalho do manual de Matemática⁷, página 88, coletivamente;</p> <p>- Diálogo estagiária/aluno/alunos sobre a identificação de figuras geométricas nos sólidos geométricos⁸ (revisão): * Manipulação dos sólidos geométricos: cubo, paralelepípedo e cilindro, feito por três alunos escolhidos aleatoriamente pela estagiária; * Contorno das faces dos sólidos geométricos em questão no quadro de giz realizado pela estagiária, de modo a obter figuras geométricas, como o quadrado, o retângulo e o círculo, feito por três alunos; * Identificação, por parte dos alunos, da forma das faces de cada sólido geométrico;</p>	<p>- Observação da capacidade de autonomia revelada pelos alunos na resolução da ficha de trabalho;</p> <p>- Avaliação da capacidade de identificar figuras planas em sólidos geométricos;</p>	<p>- Caixas</p> <p>- Computador - Projetor - Quadro de projeção (quadro interativo) - Quadro de giz - Giz -Sólidos geométricos - Ficha de trabalho do manual de Matemática, página 88 - Lápis - Borracha - Quadro de giz - Giz - Sólidos geométricos</p>	<p>14:40</p> <p>15:00</p>
--	---	---	--	---	---------------------------

Expressão e Educação Plástica - Descoberta e organização progressiva de superfícies: * Desenho.		- Resolução de uma ficha de trabalho do manual de Matemática ⁹ , página 89;	- Observação da capacidade de autonomia revelada pelos alunos na resolução da ficha de trabalho;	- Computador - Projetor - Quadro de projeção (quadro interativo) - Ficha de trabalho do manual de Matemática, página 89 - Lápis - Borracha - <i>Geoplano</i> - Elásticos	15:20
		- Correção da ficha de trabalho: * Oralização das diferentes respostas dadas por diferentes alunos;	- Aferição da capacidade discursiva;	- Quadro de giz - Giz	15:35
	- Desenhar figuras geométricas de modo a construir imagens associadas ao dia-a-dia;	- Elaboração de um desenho através de figuras geométricas ¹⁰ : * Apresentação dos materiais e das figuras geométricas aos alunos; * Explicação da atividade aos alunos, pela estagiária; * Apresentação de exemplos de produções feitas com figuras geométricas; * Distribuição dos materiais pelos alunos;	- Avaliação da capacidade dos alunos transportarem o seu pensamento para um desenho, encontrando-se limitados a utilizar somente figuras geométricas;	- Folhas de papel cavalinho - Lápis - Borracha - Lápis de cor - Lápis de cera	15:45
	- Organizar o material escolar.	- Diálogo estagiária/aluno/alunos sobre os desenhos produzidos: * Apresentação do desenho à turma, feita pelos alunos; * Explicação do que se encontra representado, pelos alunos; * Afixação dos desenhos no placar da sala de aula, feita pela estagiária;	- Aferição da capacidade discursiva;		
		- Arrumação do material utilizado na mala, no armário e na mochila.	- Verificação da capacidade de organização do material.	- Caderno - Fichas de	16:05

				trabalho - Capa - Estojo.	16:09
--	--	--	--	---------------------------------	-------

Observações/Reflexões:

- (1) Anexo 1 – PowerPoint da história: “O Ratinho Marinheiro” de Luísa Ducla Soares.
- (2) Anexo 2 – Fantoches usados na dramatização da história.
- (3) Anexo 3 – Quadro silábico.
- (4) Anexo 4 – Ficha de trabalho de Português.
- (5) Anexo 5 – Exemplo de objetos a serem utilizados no jogo: “Descobre a minha forma”.
- (6) Anexo 6 – Exemplo de sólidos geométricos a serem utilizados no jogo: “Descobre a minha forma”.
- (7) Anexo 7 – Ficha de trabalho do manual de Matemática (página 88).
- (8) Anexo 8 – Identificação de figuras geométricas nos sólidos geométricos.
- (9) Anexo 9 – Ficha de trabalho do manual de Matemática (página 89).
- (10) Anexo 10 – Desenhos criados com figuras geométricas.

ANEXO III

Aprovação da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
para a realização do estudo

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo.(a) Senhor(a) Dr.(a) Tânia Cristina Monteiro da Silva Cruz

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

ANEXO IV

Permissão do Agrupamento de Escolas para a realização do
trabalho de investigação

Ex.mo Sr. Diretor

Agrupamento [REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo

Data: 29 de abril de 2015

Tânia Cruz, aluna n.º 10806 da Escola Superior de Educação de Viseu, vem por este meio solicitar a devida autorização para a realização do seu trabalho de investigação, intitulado "Potencial de uma mala pedagógica para a promoção de aprendizagens de expressão dramática na educação pré-escolar", orientado pela Doutora Maria Figueiredo e pelo Mestre Ricardo Cavadas. O trabalho insere-se no âmbito do Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a decorrer na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. O estudo tem como finalidade a exploração de objetos manipulativos, atrativos e impulsionadores do despertar da curiosidade e da expressividade das crianças, organizados numa mala pedagógica.

Para proceder à realização deste estudo, contactou-se informalmente a educadora do jardim de infância de [REDACTED], que se disponibilizou para colaborar. Procedeu-se ao pedido de autorização da Direção Geral de Educação, via Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), o qual foi aprovado. Em nenhum momento do estudo e do relatório se identificará o agrupamento, o jardim de infância ou as crianças. Para apreciação deste pedido, junta-se o processo submetido ao MIME e a respetiva resposta.

Para concretizar essa possibilidade e proceder à aplicação da mala pedagógica e da recolha de dados solicitamos a V. Exa. a devida autorização.

Disponibilizo os meus contactos pessoais para qualquer esclarecimento adicional que seja considerado necessário: Tânia Cruz, [REDACTED]

Aguarda deferimento.

Com os melhores cumprimentos,

Autorização
2015

Tânia Cristina Cruz
(Tânia Cruz)

ANEXO V

Autorizações dos Encarregados de Educação para proceder ao
registo de imagens



JARDIM DE INFÂNCIA [REDACTED]

Ano letivo [REDACTED]

Declaração

Autorizo que o meu educando seja fotografado ou filmado para registo e avaliação dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos e não para expor em redes sociais.

Nº	NOME	Autorizo	Não Autorizo	Assinatura
1	[REDACTED]	X		[REDACTED]
2	[REDACTED]	X		[REDACTED]
4	[REDACTED]	X		[REDACTED]
5	[REDACTED]	X		[REDACTED]
6	[REDACTED]	X		[REDACTED]
7	[REDACTED]	X		[REDACTED]
8	[REDACTED]			[REDACTED]
9	[REDACTED]	X		[REDACTED]
10	[REDACTED]	X		[REDACTED]
12	[REDACTED]	X		[REDACTED]
13	[REDACTED]			[REDACTED]
14	[REDACTED]	X		[REDACTED]
15	[REDACTED]	X		[REDACTED]
16	[REDACTED]	X		[REDACTED]
17	[REDACTED]	X		[REDACTED]
18	[REDACTED]	X		[REDACTED]
19	[REDACTED]	X		[REDACTED]
20	[REDACTED]	X		[REDACTED]
21	[REDACTED]			[REDACTED]
22	[REDACTED]			[REDACTED]

ANEXO VI

Exemplo da utilização da escala de envolvimento das crianças
(versão adaptada)

Sessão n.º 6

Data de observação: 27 de abril de 2015

Número de crianças a explorar a mala pedagógica: 4

Criança: António

Sexo: Masculino

Idade: 5

Descrição dos períodos de 2 minutos cada	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
<p>Hora: 20:35</p> <p>A criança com um funil na mão tenta fugir de outra criança com o pau de plástico na mão (arma) – deslocação pela sala e depois dirige-se para uma margem da sala. Quando ela percebe que a outra criança coloca o pau de plástico na mala, ela corre e agarra-o. Vai até junto da criança com as armas (pau de plástico e funil) para a desafiar. Depois lutam.</p>	X				
<p>Hora: 36:08</p> <p>A criança imita o adulto manipulando e transformando um prato num leque abanando-o para se refrescar – muita energia. No meio da ação vai buscar o funil e coloca-o na cabeça do adulto dizendo que era a rainha. Volta ao leque mas agora abana-o para refrescar o adulto. Seguidamente, pede ao adulto para o refrescar. Durante a atividade a criança foi persistente não abandonando a atividade.</p>	X				
<p>Hora: 50:08</p> <p>A criança coloca o funil na cabeça do adulto dizendo: “A rainha!”. O adulto com uma criança ao colo a fazer de bebé menciona que o bebé precisa de leite. A criança de imediato começa a procurar à sua volta um objeto que servisse – a atividade cativa e desperta interesse à criança. Agarra em dois rolos de cartão e desloca-se até ao adulto antes de lhe entregar vai buscar o tecido para cobrir o bebé para não ter frio (rolos de cartão são comida e copo). Em volta do adulto, a criança observa outra a ir buscar um prato. Vai procurar o outro para fazer de conta que está a dar comida ao bebé. A criança mostra as suas competências dando o seu melhor na atividade.</p>	X				
<p>Hora: _____</p>	5	4	3	2	1

ANEXO VII

Grelha de observação e registo das experiências de cada criança com os objetos da mala pedagógica

Criança: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Data de observação: _____

Página: _____

Dimensão	Elementos a observar	Hora: _____	Hora: _____	Hora: _____	Hora: _____	Hora: _____	Hora: _____	Hora: _____	Hora: _____
Significados/ Potencial para desencadear a exploração da expressão dramática	<i>Objetos escolhidos</i> - Único - Um a um - Combinações - Todos								
	<i>Significados atribuídos</i> - Através da ação/oral e/ou da manipulação								
	<i>Improvisação/Ações induzidas</i> - interação entre objetos - O que fazem - Expressão não-verbal - Movimentos - Expressões faciais - Expressão verbal - Emoções								
	<i>Discurso</i> - Sozinho/Com crianças - Fluido - Intencionalidade								
	<i>Espaço utilizado</i> - Ocupação - Mobilidade								

ANEXO VIII

Exemplo da aplicação da grelha de observação e registo das explorações que as crianças realizaram com os objetos

Sessão n.º 3

Data de observação: 13 de abril de 2015

Número de crianças a explorar a mala pedagógica: 5

Intervalo de tempo: 21:40 – 28:40

Dimensão	Elementos a observar	2 Crianças	1 Criança	1 Criança	1 Criança
Significados/ Potencial para desencadear a exploração da expressão dramática	<p><i>Objetos escolhidos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Único - Um a um - Combinações - Todos 	<p>Objeto utilizado um a um:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tecido - funil - rolo de cartão 	<p>Combinações de objetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pau de cartão - rolo de cartão 	<p>Objeto utilizado um a um:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rolo de cartão - pau de cartão 	<p>Objeto único:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pau de cartão
	<p><i>Significados atribuídos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Através da ação/oral e/ou da manipulação 	<p>Significado atribuído através do oral.</p> <p>Tecido = cobertor ("Olha está aqui o cobertorzinho para ti!")</p> <p>Funil = megafone ("Atenção atenção, o espetáculo começa daqui a 15 minutos!")</p> <p>Significado atribuído através da manipulação de objetos.</p> <p>Rolo de cartão = câmara de vídeo</p>	<p>Significado atribuído através da manipulação de objetos.</p> <p>Pau de cartão = arma</p> <p>Rolo de cartão = arma</p>	<p>Significado atribuído através da manipulação de objetos.</p> <p>Rolo de cartão = monóculo</p> <p>Pau de cartão = monóculo = espada (arma)</p>	<p>Significado atribuído através da manipulação de objetos.</p> <p>Pau de cartão = bengala</p>

	<p><i>Improvisação/Ações induzidas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interação entre objetos - O que fazem - Expressão não-verbal - Movimentos - Expressões faciais - Expressão verbal - Emoções 	<p>A criança com o cobertor cobre o adulto que estava deitado e diz: "Olha está aqui o cobertorzinho para ti!".</p> <p>O funil é utilizado para chamar a criança para o espetáculo que se encontra atrás de um biombo: "Atenção atenção, o espetáculo começa daqui a 15 minutos!".</p> <p>Uma das crianças agarra no rolo de cartão para fazer de câmara de vídeo que serviria para gravar o espetáculo e para depois mostrar ao adulto que estava deitado em cima de um puf.</p>	<p>A criança atira as armas contra outra criança com intensão de a ferir.</p>	<p>A criança apresenta versatilidade na manipulação do pau de cartão utilizando-o primeiro como monóculo para observar tudo ao seu redor e depois como arma para atirar contra outra criança.</p>	<p>A criança desloca-se pelo espaço debruçando-se/curvando-se e apoiando-se numa bengala.</p>
	<p><i>Discurso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sozinho/Com crianças - Fluido - Intencionalidade 	<p>As crianças utilizam discurso apelativo, fluido e intencional.</p> <p>Uso das palavras para comunicar algo a alguém.</p>	<p>Usa discurso para trocar objetos com outras crianças para interagir com elas e com o adulto.</p>	<p>Discurso pouco percetivo mas intencional da criança para as outras crianças e para o adulto.</p>	<p>A criança apresenta escassez no discurso e na interação com as outras crianças e o adulto.</p>

	<p><i>Espaço utilizado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ocupação - Mobilidade 	<p>Utilizam quase sempre o espaço onde estava o adulto e o biombo.</p>	<p>Movimenta-se pelos espaços de ação que estavam a acontecer no momento. Utiliza o espaço disponível.</p>	<p>Utiliza todo o espaço disponível, movimentando-se constantemente.</p>	<p>Pouca movimentação pelo espaço.</p>
--	---	--	--	--	--

ANEXO IX

Exemplo da aplicação da grelha de registo dos objetos escolhidos pelas crianças e dos significados que elas atribuíram aos objetos utilizados num intervalo de tempo de uma sessão de exploração

Objetos escolhidos na sessão n.º 2

Sessão n.º 2

Data de observação: 10 de abril de 2015

Número de crianças a explorar a mala pedagógica: 5

Intervalo de tempo: 13:48 – 20:48

Objetos	Utilizado			
	Único	Um a um	Combinações	Um a seguir à combinação
Caixa(s)/Tampa(s) de sapatos		X		
Púcaro				
Pau de plástico			X	X
Pau de cartão				X
Rolo(s) de papel higiénico				
Rolo(s) de cartão			X	
Pau de madeira				
Tecido			X	
Escova				
Prato(s)		X		
Extensão				
Funil/Funis			X	

Significados que as crianças atribuíram aos objetos utilizados na sessão n.º 2

Sessão n.º 2

Data de observação: 10 de abril de 2015

Número de crianças a explorar a mala pedagógica: 5

Intervalo de tempo: 13:48 – 20:48

Objetos	Significados	N.º de vezes na sessão	Como	
			Ação/Oral	Manipulação
Tecido	Capa	1		X
Pau de plástico	Chifres do boi	1		X
	Espada	1	X ("Eu vou-te proteger!")	
Pau de cartão	Espada	1		X
Rolo de cartão	Monóculo	1		X
Funis	Megafone	1		X
	Chapéu	1		X
Pratos	Disco	1		X
Caixa/Tampa de sapatos	Disco	1		X

ANEXO X

Grelha de registo das ações induzidas pelas crianças aquando da exploração dos objetos pré-intervenção da investigadora
(sessão 1, 2, 3 e 4)

Sessão n.º	N.º de vezes manipulado	Objetos	O que foi feito com o objeto (ações)	Significado(s)	Total do n.º de vezes que o objeto é manipulado
2; 3	1	Caixa(s)/Tampa(s) de sapato(s)	. A criança abanou a caixa no ar com as duas mãos acabando por pousá-la. Sentou-se em cima da caixa fazendo de conta que era um banco. (2 - 4:48)	Banco	3
	1		. A criança apoiou os joelhos no chão e com a tampa da caixa de sapatos começou a deslizá-la no chão ocasionando sons. (2 - 13:48)	Disco	
	1		. A criança lançou as tampas das caixas de sapatos como discos que feriam as outras crianças. Funcionavam como armas (discos). (3 - 30:40)	Armas	
1; 3; 4	5	Púcaro	. A criança entregou ao adulto o púcaro não atribuindo-lhe nenhuma funcionalidade. Quando o adulto fez de conta que estava a beber, levando o púcaro à boca, uma criança referiu: "É água!". (1 - 6:07) . O objeto serviu para servir água ao adulto: "Água!". (1 - 6:07) . O púcaro serviu para transportar água para a criança beber: "Vou buscar água!". (3 - 3:40) . O púcaro serviu para colocar água que era para os cães (crianças) - "Não, esta água é para os cães!". (4 - 4:37) . A criança elevou o púcaro à boca e fez de conta que estava a beber algo. (4 - 22:37)	Púcaro (recipiente)	5
1; 2; 3; 4	1	Pau de plástico	. A criança intercetou o funil atirando-o para longe. (1 - 6:07)	Bastão	12
	10		. O objeto serviu como arma para atacar o fantasma. (2 - 4:48) . O objeto serviu como espada para lutar - "Eu vou-te proteger!". (2 - 13:48) . O objeto serviu como espada para lutar. (2 - 22:48) . O objeto serviu como espada para lutar. (3 - 3:40) . A arma foi utilizada pela criança que lutava para salvar o adulto dos maus. (3 - 12:40) . A criança manipulou a arma lutando contra ataque de outras armas (tampas das caixas de sapatos). (3 - 30:40) . Fantasma efetuou três batidas com a sua espada contra um biombo ameaçando a outra criança. (3 - 40:40) . A arma serviu para lutar contra a criança com uma corda. (4 - 4:37) . A criança manuseou a sua espada lutando contra o adulto. (4 - 13:37) . A criança com a arma disse para outra criança: "Olha eu tenho uma arma!". A outra criança sem arma questionou: "Estás-me a desafiar para um duelo?". Luta: criança com arma lutou contra criança sem arma. (4 - 22:37)	Arma (espada)	

	1		. A criança colocou o pau de plástico em cima da cabeça na vertical, agarrou-o com as duas mãos reproduzindo onomatopéias enquanto brincava. (2 - 13:48)	Chifre do boi	
1; 2; 3; 4	9	Pau de cartão	. A espada serviu para apontar em direção às outras crianças, não chegando a manuseá-la ou a interceptá-la com outra espada numa luta. (1 - 17:34)	Arma (espada)	13
			. A espada foi manuseada servindo para desafiar as outras crianças. (1 - 26:24)		
			. O objeto serviu como arma para atacar o fantasma: "Pega a espada!". (2 - 4:48)		
			. O objeto foi manuseado como uma arma (espada). (2 - 13:48)		
			. O objeto serviu como espada para lutar. (3 - 3:40)		
. As armas foram utilizadas pelas crianças que lutaram para salvar o adulto dos maus. (3 - 12:40)					
. A espada foi lançada contra uma criança com intenção de a ferir. (3 - 21:40)					
. A arma serviu para atirar contra outra criança. (3 - 21:40)					
. A arma serviu para lutar contra ataque de outras armas. (3 - 30:40)					
1			. O megafone serviu para uma criança chamar pelo nome de outra criança, de modo a cativar a sua atenção e fazer com que ela se dirigisse até si. (2 - 33:48)	Megafone	
1			. A criança deslocou-se pelo espaço curvando-se e apoiando-se numa bengala. (3 - 21:40)	Bengala	
1			. A criança colocou o monóculo ao nível do olho, observando outra criança que estava longe. (3 - 21:40)	Monóculo	
1			. A criança utilizou o pau de cartão para bater na mala pedagógica. (4 - 13:37)	Bater	
1; 2; 4	1		. A criança com persistência colocou a mão dentro do rolo de papel higiênico fazendo de conta que fosse uma pulseira. (1 - 17:34)	Pulseira	
	2	Rolo(s) de papel higiênico	. O microfone serviu para a criança cantar canções para o adulto. Virado para o adulto, primeiramente sozinho e depois acompanhado, a criança cantou canções colocando o microfone em frente à boca. (2 - 33:48)	Microfone	4
		. Em cima de um banco sueco a criança cantou, juntamente com outras crianças, uma canção, agarrando no microfone com uma mão e, por vezes, com as duas. Também demonstrou interesse em querer cantar outras canções, pois interrompeu as outras crianças para cantar novas canções, essas a seu gosto. (2 - 42:48)			

	1		. A comida serviu para alimentar os cães (crianças). (4 - 13:37)	Comida	
1; 2; 3; 4	5	Rolo(s) de cartão	. A criança utilizou um rolo de cartão para fazer de microfone cantarolando "La la la la... la la la la..." e correndo para o outro lado da sala. (1 - 6:07) . A criança com o microfone cantarolou caminhando de um lado para o outro em cima de um banco sueco que pertencia ao espaço. (2 - 22:48) . Os microfones foram utilizados pelas crianças para cantarem canções a seu gosto. As crianças utilizaram microfones individuais permitindo que cada uma manipulasse o seu da forma como bem entendessem, agarrando com uma mão e/ou com as duas. Cada criança cantou, pelo menos, uma canção a seu gosto. Existiram momentos em que as crianças escolheram uma canção para cantarem coletivamente, interagindo entre si. (2 - 33:48) . A criança utilizou o microfone para cantar agarrando-o com uma mão e, depois, com as duas caminhando sobre um puf que pertencia ao espaço. (2 - 33:48) . Com o microfone colocado à frente da boca uma criança começou a cantar uma canção juntamente com outra criança. (2 - 42:48)	Microfone	14
	3		. O objeto serviu como arma para atacar o fantasma. (2 - 4:48) . Os rolos de cartão, durante a luta, serviram como arma para atirar contra outra criança. (3 - 21:40) . A arma serviu para atirar contra outra criança. (3 - 30:40)	Arma	
	1		. A criança colocou os binóculos ao nível dos seus olhos servindo para observar outra criança: "Estou a ver-te...". (2 - 4:48)	Binóculo	
	2		. A criança colocou o seu monóculo para observar as outras crianças. (2 - 13:48) . A criança utilizou o monóculo primeiro para observar o espaço e depois outra criança que estava perto de si. (3 - 21:40)	Monóculo	
	1		. O megafone foi colocado na boca servindo para fazer "uh... uh... uh..." (onomatopeias) - criança fez "uh... uh... uh..." para outra criança. (3 - 3:40)	Megafone	
	1		. A câmara de vídeo serviu para gravar o espetáculo que estava a ser encenado por uma criança. Tinha como finalidade gravar para mostrar ao adulto o espetáculo. (3 - 21:40)	Câmara de vídeo	
	1		. A comida serviu para alimentar os cães (crianças). (4 - 13:37)	Comida	

1; 3	7	Pau de madeira	<p>. A criança segurou no pau de madeira e caminhou em direção ao adulto dizendo: "Isto é uma pistola a fingir!". (1 - 6:07)</p> <p>. A criança correu pelo espaço com a pistola na mão apontando-a rapidamente para as outras crianças. Os movimentos que fez foram muito velozes. Tanto apontou a pistola para as crianças como colocou-se na defensiva, baixando-a. (1 - 17:34)</p> <p>. A pistola serviu para desafiar as crianças a lutar (criança apontou pistola em direção às outras crianças). (1 - 26:24)</p> <p>. A criança com a pistola dispara para o ar e contra outras crianças e o adulto reproduzindo sons como "Pch... pch... pch..." (3 - 3:40)</p> <p>. A pistola serviu para apontar para o adulto e disparar contra as crianças que o queriam salvar. A criança apontou a pistola para as o adulto e começou a rir-se (riso apavorante). (3 - 12:40)</p> <p>. A criança apontou a arma para outra criança e disse: "Eu vou matar a ti mau!". (3 - 30:40)</p> <p>. A criança apontou a pistola para o fantasma que estava a atacar o adulto e disse: "Ele não te faz mal. O cowboy trata disto! Tchc!". (3 - 40:40)</p>	Pistola	7
1; 2; 3; 4	1	Tecido	. A criança com o tecido no chão fez de conta que era uma cama ao se deitar em cima e chuchar no dedo. (1 - 17:34)	Cama	15
	1		. A criança fez com que o tecido rodopia-se no ar fazendo movimentos circulares com o seu braço. (1 - 17:34)	Ventoinha	
	4		. A criança com tecido foi agredida/atacada pelas crianças que tinham armas. Com o tecido na cabeça fez uhu uhu uhu com os braços no ar. Existiu interesse pelas crianças em fazer de fantasma: "Agora sou eu o fantasma!". (2 - 4:48)	Fantasma	
			. Duas crianças agarram no tecido com as mãos e cada uma puxou para o seu lado combatendo contra o fantasma. Utilizou-se discurso referindo que o fantasma tinha sido preso: "Agora ele vai para a prisão!". (2 - 22:48)		
			. A criança colocou o tecido na cabeça e disse: "Eu vou ser o fantasma". Outras crianças brincaram e referiram: "Oh fantasma! Ah!" (seguido de gritos). (3 - 40:40)		
1	. O manto serviu para cobrir o rei (criança caminhou pela sala com o manto sobre os ombros). (3 - 30:40)	Manto			
2	. A criança com a capa desafiou o boi referindo: "Anda boi, anda boi!". (2 - 13:48)	Capa			
	. A criança pediu ao adulto para atar a capa ao pescoço. A criança subiu para o banco sueco, esticou o braço direito na direção frontal e disse: "Sou o super-homem!". (2 - 42:48)				
1		. As crianças utilizam objetos da sala, como a árvore de plástico e os cubos de plástico, para fazerem de sustente para a tenda. Esta serviu para se abrigarem e para guardarem coisas. (3 - 12:40)	Tenda		

	2		. O lençol serviu para cobrir a criança: "Oh Tânia podes dar-me o lençol?" (criança) "Para quê?" (adulto) "É para cobrir." (criança). (2 - 22:48)	Lençol	
	1		. O lençol serviu para cobrir a criança que estava deitada no chão a fazer de conta que era um bebé. (4 - 4:37)	Cobertor	
	1		. O cobertor serviu para cobrir o adulto que estava deitado porque estava doente. Uma criança agarrou no tecido e disse: "Olha está aqui o cobertorzinho para ti!". (3 - 21:40)	Cabelos	
	1		. A criança propôs ao adulto que colocasse o tecido em cima da cabeça e fizesse de conta que eram cabelos: "Podias ser uma princesa com isto assim!" (criança produziu a ação que tinha idealizado para o adulto executar). (3 - 49:50)	Capuz de ninja	
1; 2	4	Escova	. A criança olhou para um espelho grande, que estava na outra margem da sala, enquanto escovava os seus cabelos. (1 - 6:07) . A criança em frente ao espelho, que pertencia à sala, escovou os seus cabelos acabando por fazer uma crista. (2 - 33:48) . A escova serviu para a criança escovar os seus cabelos em frente a um espelho enquanto as outras crianças importunavam-no. Ora escovava com uma mão ora com a outra. Virado para o espelho a criança disse para outra: "Olha (es)tou bonito ah?". (2 - 33:48) . A criança ao mesmo tempo que caminhou na direção de outra criança que tinha chamado pelo seu nome também falou para o adulto referindo: "Oh Tânia, podes fazer-me aqui um penteado?". (2 - 33:48)	Escova	4
1; 2; 3; 4	2		. A criança sentou-se em cima de um banco (caixa de sapatos) girando o volante de um lado para o outro. (2 - 4:48)	Volante	
	2		. A criança caminhou pela sala movendo o volante de um lado para o outro como se estivesse a conduzir. (3 - 3:40)	Disco	
	1	Prato(s)	. A criança debruçou-se e depois deitou-se no chão utilizando apenas uma mão de cada vez para bater nos discos e produzir sons. (2 - 13:48)	Escudo	9
	1		. Lobisomem entregou disco ao adulto com a boca fazendo "au... au... au..." (onomatopeia do uivar dos lobos). (3 - 49:50)	Brinquedo para cão/cadela	
	3		. As crianças nas suas lutas utilizaram escudos protetores para se defenderem: "Olha o meu escudo!". (3 - 3:40)	Prato	
			. A cadela (criança) segurou com os dentes o brinquedo passeando pelo espaço. (4 - 4:37)		
			. O prato serviu para colocar a comida para os cães. (4 - 13:37)		
			. O prato serviu para a criança colocar as peças de um jogo, que se encontravam espalhadas pelo chão, dentro de uma caixa. (4 - 13:37)		
			. O prato serviu para a criança apanhar as peças de um jogo e transportá-las até à caixa respetiva do mesmo. (4 - 22:37)		

1; 3; 4	10	Extensão	. A criança colocou a corda à volta da cintura para se prender. (1 - 17:34) . A corda serviu para prender um camião de modo o puxá-lo para outro lado. A criança a brincar referiu: "O camião vai para a garagem.". (1 - 17:34) . A corda serviu para a criança deslocar um camião de um lado para outro lado puxando-o. (1 - 26:24) . A criança colocou a corda à volta da cintura para se prender. (1 - 26:24) . A criança pediu ao adulto para se sentar numa cadeira e prendendo-lhe as mãos e o corpo com uma corda: "Estás p(r)esa!". (3 - 12:40) . A criança corre atrás do adulto com a corda na mão para prendê-lo. (3 - 12:40) . A corda serviu para prender as pernas do adulto - "Anda já, anda!". (3 - 40:40) . A corda serviu para tentar apanhar o fantasma (a criança lançou a corda para tentar apanhar o fantasma). (3 - 49:50) . A corda serviu para prender os cães (crianças). (4 - 4:37) . A corda foi utilizada para prender a criança que tinha uma arma (pau de plástico). (4 - 4:37)	Corda para prender	15
	1		. O cabo foi utilizado em contexto de discurso: "Tira o cabo, tira o cabo!" (criança cansada que a extensão servisse de corda para puxar o camião, dirigiu-se para a outra criança enfurecida deferindo o supracitado). (1 - 26:24)	Cabo	
	2		. A criança utilizou a extensão como arma, lançando-a na direção do adulto durante a luta. (4 - 13:37) . A arma foi disputada numa luta entre duas crianças. A finalidade consistiu em ser o único portador/possuidor/dono da arma. (4 - 22:37)	Arma	
	1		. Brincadeira entre cão (criança) e criança: uma criança puxou o brinquedo para um lado e o cão (criança) puxou para outro. (4 - 22:37)	Brinquedo para cão/cadela	
	1		. A criança uniu as duas pontas da corda e colocou no chão fazendo um círculo. Colocou-se dentro do buraco e disse gritando: "Alguém me ajude! Eu caí num buraco!". (3 - 49:50)	Buraco	
	1		. A criança pontapeou a bola contra um banco sueco da sala. (1 - 6:07)	Bola	

1; 2; 3; 4	9	Funil/Funis	<p>. O megafone foi colocado na boca servindo para emitir gritos. (1 - 6:07)</p> <p>. O megafone foi colocado na boca servindo para emitir sons "oh... oh... oh..." enquanto a criança caminhava pela sala. (2 - 13:48)</p> <p>. O megafone foi colocado na boca servindo para emitir sons e/ou onomatopeias, como por exemplo, "uh... uh... uh..." - criança fez "uh... uh... uh..." para outra criança. (3 - 3:40)</p> <p>. A criança colocou um funil dentro de outro e levou à boca emitindo o som "uh... uh... uh...". (3 - 3:40)</p> <p>. A criança utilizou o funil como megafone para produzir sons como "uh" ao ouvido do adulto. (3 - 3:40)</p> <p>. O megafone foi colocado na boca servindo para a criança interagir com o adulto emitindo sons e/ou onomatopeias, como por exemplo, "uh... uh... uh..." - criança fez "uh... uh... uh..." para o adulto e o adulto fez "uh... uh... uh..." para a criança. (3 - 12:40)</p> <p>. O megafone serviu para animar o espetáculo. A criança disse através do megafone: "Atenção atenção, o espetáculo começa daqui a 15 minutos!". (3 - 21:40)</p> <p>. A criança apanhou o funil do chão e fez de conta que era um megafone, produzindo onomatopeias "uh... uh... uh...". (3- 40:40)</p> <p>. A criança agarrou o funil e atribuiu-lhe a funcionalidade de megafone colocando-o na boca e fazendo "uh" repetidamente. (3 - 49:50)</p>	Megafone	22
	5		<p>. A criança colocou o funil na cabeça - movimentos repetitivos. Tentou colocar o funil na cabeça de uma criança como se fosse um chapéu. (1 - 26:24)</p> <p>. A criança com chapéu na cabeça caminhou pelo espaço. (2 - 13:48)</p> <p>. A criança colocou o chapéu na cabeça e começou a caminhar pela sala mas este acabou por cair no chão não retomando a atividade. (3 40:40)</p> <p>. A criança interagiu com o adulto dizendo: "O teu chapéu!" (referindo-se ao funil) (4 - 4:37)</p> <p>. A criança tentou colocar o seu chapéu na cabeça mas não conseguiu acabando por abandonar a atividade. (4 - 4:37)</p>	Chapéu	

	1		. O microfone serviu para uma criança cantar cantões a seu gosto. (2 - 42:48)	Microfone	
	1		. O funil serviu como coroa para o rei colocar na cabeça. (3 - 30:40)	Coroa	
	1		. A criança escondida olhou para uma criança através do monóculo e decidiu ataca-la com a sua pistola (pau de madeira). (3 - 30:40)	Monóculo	
1	1	Funil + Pau de madeira	. O funil serviu de base para segurar o pau de madeira que era a sua pistola. (1 - 6:07)	Base que segura a pistola	1
1	1	Escova + Pau de plástico + Rolo de cartão + Funil + Prato	. A escova, o pau de plástico, o rolo de cartão, funil e o prato foram utilizados para criar uma sequência no chão da sala – a criança acabou por deslocar esses objetos para outro espaço organizando-os exatamente com a sequência inicial que tinha criado. (1 - 17:34)	Elementos de uma sequência	1
1	1	Pratos + Pau de plástico + Rolo de cartão + Rolo de papel + Escova	. Aglomeração dos dois pratos, o pau de plástico, o rolo de cartão, o rolo de papel higiênico e a escova que formaram um grafiti: "Eu fiz um grafiti com tintas!". (1 - 26:24)	Grafiti	1
4	1	Funil + Pau de plástico	. A vassoura foi utilizada por uma criança para dispersar peças de um jogo que estavam no chão da sala. (4 - 13:37)	Vassoura	1

Nota: Por vezes as crianças manipulavam o(s) objeto(s) mas não atribuíam um significado aparente. Nestes casos, na tabela acima, os objetos que não sofreram atribuição de significado ("sem significado aparente") mas que foram manipulados não foram contabilizados.

ANEXO XI

Grelha de registo das ações induzidas pelas crianças aquando da exploração dos objetos pós-intervenção da investigadora
(sessão 5, 6, 7 e 8)

Sessão n.º	N.º de vezes manipulado	Objetos	O que foi feito com o objeto (ações)	Significado(s)	Total do n.º de vezes que o objeto é manipulado
6; 7; 8	2	Caixa(s)/Tampa(s) de sapato(s)	. A tampa da caixa de sapatos serviu de leque para a criança abanar de modo a se refrescar. (6 - 35:05) . A tampa da caixa de sapatos serviu de leque. Esta ideia a deveu da manipulação de um prato por parte do adulto. A criança imitou a ação do adulto só que alterou o objeto em uso. (6 - 35:05)	Leque	8
	1		. A criança com o tambor produziu sons utilizando baquetas. (7 - 20:38)	Tambor	
	1		. O banco foi utilizado para a criança se sentar e ser puxada no trenó. O banco permaneceu em cima do trenó (tecido) que foi puxado pelas crianças. (7 - 31:04)	Banco	
	1		. As gamelas serviram para colocar comida imaginária para alimentar a cadela (criança). A criança quando entregou a comida disse: "Olha a tua comidinha!". (8 - 10:45)	Gamelas	
	1		. A criança quando observou as caixas de sapatos de imediato referiu: "Olha umas pantufas!". Calçou-as e começou a caminhar, mas de imediato caiu no chão. (8 - 10:45)	Pantufas	
	1		. A criança apanhou do chão a tampa da caixa de sapatos. Levou-a com uma das mãos e com a outra bateu na tampa da caixa como se fosse uma pandeireta (instrumento musical) - movimentos sistemáticos. (8 - 37:45)	Pandeireta (instrumento musical)	
	1		. A caixa de sapatos serviu como um objeto para guardar coisas, nomeadamente blocos de plástico que estavam espalhados pelo chão da sala. A criança cuidadosamente tentou colocar um bloco de plástico em cada caixa de sapatos. (8 - 37:45)	Guardar coisas	
6; 7; 8	5	Púcaro	. O púcaro serviu para transportar água para o adulto beber: "Água para ti!". (6 - 17:05) . A criança agarrou no púcaro e dirigiu-se para junto de outra criança que fez de conta que era empregada de café/restaurante e disse: "Um café aqui para a Tânia" entregando-lhe de imediato o púcaro. Posteriormente a criança entregou o púcaro ao adulto para que ele pudesse beber o café. (7 - 31:04) . A criança que fez de conta que era empregada de café/restaurante utilizou o púcaro em situações quando as crianças pediam alguma bebida. (7 - 31:04) . A criança enquanto manipulou o púcaro fez sons com a boca como se estivesse a enche-lo com algo para colocar dentro das gamelas (caixas de sapatos). (8 - 10:45) . A criança com o púcaro procurou o armário e fez de conta que estava a tirar água, vinho e farinha. O púcaro serviu como veículo de transporte de bebidas e do cereal. (8 - 37:45)	Púcaro (recipiente)	7

	1		. A criança com a baqueta bateu num bloco de plástico, que pertencia à sala, produzindo sons. (8 - 37:45)	Baqueta	
	1		. A criança interrogou o bebé (criança) para saber se tinha sede - "Estás com sede? Queres biberão, queres?". A criança entregou o biberão ao bebé, sendo que este fez de conta que estava a beber. (8 - 10:45)	Biberão	
5; 6; 7; 8	9	Pau de plástico	. A criança manipulou a espada sozinha referindo: "Yes, Kung Fu!". (5 - 2:52)	Arma (espada/espingarda/pistola)	16
			. A espada serviu de arma para lutar contra o adulto. A criança disse ao adulto que a sua espada era de choque: "Isto é uma espada de choque!". (5 - 11:52)		
			. A arma serviu para lutar contra a criança que tinha roubado a coroa (funil) à rainha (adulto). (6 - 17:05)		
			. A criança manuseou a arma com precisão lutando contra outra criança após ter sido atingida por um disco (arma). (6 - 26:05)		
			. A arma serviu para atacar o vampiro (criança) que estava a atacar as outras crianças. (7 - 11:38)		
			. A pistola serviu de arma para a criança apontar para o adulto como meio de o intimidar. (7 - 31:04)		
	3	Pau de plástico	. A criança revelou ao adulto que o pau de plástico era uma pistola batendo no quadro de giz da sala - "Isto é uma pistola. Tenho uma pistola a fingir!". (8 - 1:45)	Baqueta	16
. A criança caminhou pela sala manuseando o pau de plástico como se fosse uma espada. Não interagiu com nenhuma criança apenas manuseou a sua espada. (8 - 10:45)					
. A criança manuseou o pau de plástico e disse: "A espada!". De seguida correu para a outra margem da sala segurando a espada com uma mão. (8 - 10:45)					
. A baqueta serviu para a criança produzir sons batendo num banco sueco acompanhando a canção que estava a cantar (6 - 44:05)					
. A criança utilizou a baqueta para bater na mala pedagógica e no chão. (7 - 20:38)					
	2	Pau de plástico	. A utilizou a baqueta para bater sistematicamente numa caixa de sapatos produzindo sons. (7 - 20:38)	Bengala	16
. A bengala serviu de auxiliar/apoio para a criança caminhar pela sala. (6 - 26:05)					
. A bengala serviu de apoio para a criança no momento em que se tentava levantar do chão. (7 - 31:04)					
	1	Pau de plástico	. O pau de plástico serviu para bater no quadro de giz com movimentos sistemáticos. (8 - 1:45)	Bater	16
			1		

5; 6; 8	8	Pau de cartão	. A criança manipulou a espada sozinho referindo para o adulto: "Eu sou o Kung Fu!". (5 - 2:52) . A criança disse ao adulto: "Olha a minha espada de fogo!" e depois fez de conta que o matou aproximando a sua arma do corpo do adulto. (5 - 11:52) . A criança pousa para a fotografia que o adulto estava a fazer de conta que estava a tirar. No momento de pousar mostra postura de guerreiro com a sua arma levantada. (5 - 20:52) . A arma serviu para lutar contra a criança que tinha roubado a coroa (funil) à rainha (adulto). (6 - 17:05) . A criança utilizou a arma para bater no adulto. (6 - 26:05) . O pau de cartão serviu como arma, onde a criança batia no bebé (criança). (6 - 44:05) . A criança agarrou no pau de cartão e disse: "Isto pode ser a pistola!" começando a correr pela sala com o objeto na mão. (8 - 10:45) . A criança interceitou outras crianças disparando para elas com a sua arma pistola fazendo "Tchc... tchc... tchc...". (8 - 19:45)	Arma (espada/espingarda/pistola)	12
	1		. A criança interagiu com o adulto referindo: "Sabes que esta espada traz fogo. Se tu apontares para o teto também desaparecemos!". (5 - 20:52)	Arma mágica	
	1		. A criança utilizou o objeto como jarro para encher o púcaro com água. (6 - 17:05)	Jarro com água	
	1		. A criança utilizou o pau de cartão para fazer de microfone cantando uma canção a seu gosto. (6 - 44:05)	Microfone	
	1		. A baqueta serviu para bater num bloco de plástico, que pertencia à sala, produzindo sons. (8 - 37:45)	Baqueta	
5; 6; 8	1	Rolo(s) de papel higiénico	. A criança agarrou nos rolos e deslocou-se para o outro lado da sala dizendo: "Isto vão ser as nossas bandeiras" e começou a correr até à outra margem da sala onde estava a tenda que construiu. Colocou as bandeiras organizadas no chão de baixo da tenda. (5 - 11:52)	Bandeiras	7
	1		. A comida serviu para alimentar o adulto. A criança interrogou o adulto para saber se ele já comeu, de modo a recolher a comida - "Já comeste?". (6 - 17:05)	Comida	
	2		. A criança com o microfone cantarolou em cima de um banco sueco que pertencia ao espaço. (6 - 35:05) . A criança utilizou um rolo de papel higiénico para fazer de microfone cantando uma canção a seu gosto. (6 - 44:05)	Microfone	
	1		. A baqueta serviu para bater num bloco de plástico, que pertencia à sala, produzindo sons. (8 - 37:45)	Baqueta	
	1		. O monóculo serviu para observar o adulto que estava na outra margem da sala. (8 - 37:45)	Monóculo	
	1		. O biberão serviu para alimentar o bebé (criança) que estava com fome. (6 - 44:05)	Biberão	
	1		. A criança agarrou nos rolos e deslocou-se para o outro lado da sala dizendo: "Isto vão ser as nossas bandeiras." e começou a correr até à outra margem da sala onde estava a tenda que construiu. Colocou as bandeiras organizadas no chão de baixo da tenda. (5 - 11:52)	Bandeiras	

5; 8	1	Rolo(s) de cartão	. A arma serviu para disparar na direção de uma criança. A criança utilizou onomatopeias como "tchc... tchc... tchc..." para tornar a brincadeira mais real. (8 - 1:45)	Arma (espada/espingarda/pistola)	6
	1		. O microfone serviu para uma criança cantarolar. (8 - 10:45)	Microfone	
	1		. A criança colocou os binóculos ao nível dos seus olhos com o desígnio de observar algo. (8 - 10:45)	Binóculos	
	1		. A criança colocou a comida (rolo de cartão) em cima de um prato que era para ser entregue ao adulto. Fez de conta que estava a ralar produzindo sons com a boca como "zzzzzzz...". (8 - 37:45)	Comida	
	1		. A criança com os rolos de cartão bateu nas outras crianças e fugiu mostrando audácia e receio. (8 - 10:45)	Bater	
6; 7	1	Pau de madeira	. O pau de madeira serviu de vela para iluminar o caminho. A criança no final do passeio pela sala apagou a vela soprando. (6 - 17:05)	Vela	2
	1		. A pistola serviu para a criança apontar para o vampiro (criança) como forma de o intimidar mas, também, para apontar para si própria disparando, originando a sua morte. (7 - 20:38)	Pistola	
5; 7; 8	1	Tecido	. A criança utilizou objetos da sala, como a árvore de plástico e os cubos de plástico, para fazerem de sustente para a tenda. (5 - 2:52)	Tenda	14
	1		. A capa/manto serviu para cobrir o rei (a criança caminhava pela sala com a capa/manto sobre os ombros e com uma postura corporal hirta dizendo: "Eu sou o rei!"). (5 - 2:52)	Capa/Manto	
	1		. A criança agarrou no tecido e disse: "Vamos fazer um piquenique!" começando a esticar a toalha para colocar no chão. (7 - 2:38)	Toalha de piquenique	
	1		. A criança referiu ao adulto que teve uma ideia e que o tecido poderia ser "uma coisa para dormir" mimando o que estava a dizer. (7 - 2:38)	Cama	
	2		. O tecido serviu de trenó para transportar as crianças de um lado para o outro. (7 - 2:38) . As crianças puxaram as crianças que estavam em cima do trenó. Este deslizou pelo chão com as crianças em cima. (7 - 31:04)	Trenó	
	1		. A criança utilizou o tecido para colocar em cima de todo o corpo com o intuito de se esconder. (7 - 20:38)	Tecido para esconder (magia)	
	1		. A manta foi utilizada para uma criança se sentar. A criança colocou a manta em cima de um banco sueco para depois se sentar. (7 - 31:04)	Manta	
	4		. A criança deitou-se no chão e utilizou o tecido para se cobrir. (7 - 11:38) . A criança apanhou o tecido do chão e colocou-o em cima da cabeça cobrindo-lhe o corpo todo. (8 - 1:45) . O tecido serviu para cobrir o bebé (criança) que estava deitado em cima de duas cadeiras. (8 - 19:45) . A criança deitou-se no chão e utilizou o tecido para se cobrir. (8 - 28:45)	Cobrir a criança	
	1		. A criança utilizou o tecido enrolando-o no seu corpo fazendo de conta que era um vestido caminhando/desfilando pela sala. (8 - 19:45)	Vestido	

	1		. A criança apanhou o tecido do chão e colocou-o em cima da cabeça como se fosse um véu dando, depois, pequenos passos. (8 - 37:45)	Véu	
5; 6; 7; 8	6	Escova	. A escova serviu para uma criança escovar o cabelo de outra com satisfação. (5 - 11:52) . A escova serviu para a criança escovar os cabelos do adulto. (6 - 17:05) . A escova serviu para a criança escovar os cabelos do adulto. (6 - 28:05) . A criança com satisfação agarrou na escova e verbalizou para o adulto: "Tenho uma escova". De imediato começou a escovar os seus cabelos. (7 - 20:38) . A escova serviu para uma criança escovar o seu cabelo e o de outra criança. (8 - 19:45) . O adulto deu a escova à criança e esta começou a olhar e a tocá-lo. Numa fase posterior elevou a escova ao cabelo escovado-o. (8 - 28:45)	Escova	7
	1		. A criança utilizou a escova como se fosse mágica. Apontou a escova juntamente com as mãos abertas na direção de uma criança e disse: "Gelo de rei, gelo! Tchc.". Com as duas mãos lançou a magia para a criança. (6 - 17:05)	Magia	
5; 6; 7; 8	2	Prato(s)	. A criança manipulou o leque abanando-o. (5 - 11:52) . As crianças abanaram os leques como meio de se refrescarem - Esta ação foi, primeiramente, produzida pelo adulto e depois imitada pelas crianças. (6 - 35:05)	Leque	19
	2		. O prato foi sugerido pela criança para se tornar num disco (arma) em conversa com o adulto que estava a ser atacado por uma criança. Como forma de se defender, a criança sugeriu que o adulto utilizasse o disco (arma) e que o lançasse na direção da outra criança para lutar. A criança disse: "Luta com ele! Isto é um disco para fazeres assim. Luta com ele!". (6 - 17:05) . O disco serviu como arma sendo atirado contra uma criança desencadeando uma luta. (6 - 26:05)	Disco (arma)	
	1		. A criança colocou o disco no chão e com a ajuda de uma mão começou a rodopiá-lo. (6 - 26:05)	Disco para rodopiar no chão	
	6		. O prato serviu para transportar bolo imaginário para o adulto comer. (6 - 35:05) . A criança agarrou o prato na mão e dirigiu-se para junto de outra criança que fez de conta que era empregada de café/restaurante pedindo-lhe: "Eu quero massa com presunto e carne!" entregando-lhe de imediato o prato para a mão da criança que fez de empregada. (7 - 31:04) . A criança colocou a comida em cima de um prato que era para ser entregue ao adulto. (7 - 31:04) . A criança que fez de conta que era empregada de café/restaurante utilizou o prato em determinadas situações quando as crianças e o adulto pediram alguma comida como, por exemplo, o pedido de um rissole de camarão. (7 - 31:04) . O prato serviu para colocar maçãs de plástico e comida (rolo de cartão) que pertenciam ao espaço. (8 - 28:45) . O prato foi utilizado para colocar comida (rolo de cartão) para entregar ao adulto. (8 - 37:45)	Prato	

	5		<p>. Os discos voadores serviram para atirar ao ar batendo nos planetas que estavam suspensos no teto da sala. (8 - 44:05)</p> <p>. As crianças atiraram os discos voadores para o chão da sala acabando por não os ir buscar para repetir a brincadeira. (7 - 2:38)</p> <p>. Os discos voadores serviram para atirar ao ar. (7 - 2:38)</p> <p>. A criança brincou com o disco voador lançando-o para o ar. (7 - 11:38)</p> <p>. Os discos voadores serviram para as cadelas (crianças) apanharem. Os discos voadores eram lançados e a criança que fazia de cadela apanhava-os tanto com a boca como com a mão. (8 - 1:45)</p>	Disco(s) voador(es)	
	1		<p>. O medicamento serviu para curar as crianças que estavam a ser atacadas pelo vampiro (criança) - a criança entregou o medicamento ao adulto e disse: "Isto é para as pessoas ficarem boas!". (7 - 11:38)</p>	Medicamento	
	1		<p>. A criança olhou para o espelho e manipulou o escudo mencionando: "Eu tenho um escudo gigante que ninguém entre aqui! Tchc. Está fechado!". (7 - 11:38)</p>	Escudo	
	1		<p>. Os pratos serviram para baterem um no outro produzindo sons. A criança atribuiu-lhe a função de instrumento musical. (7 - 20:38)</p>	Pratos (instrumento musical)	
6; 7; 8	1	Extensão	<p>. A criança utilizou a extensão para fazer de peso para a musculação manipulando o objeto representando a sua funcionalidade - a criança deitou-se no chão e agarrou com as mãos afastadas na extensão começando a levantar e a descer o peso. (7 - 2:38)</p>	Peso para musculação	9
	4		<p>. A criança segurou na corda e colocou-a ao ombro dizendo: "Eu sou a polícia!". (8 - 1:45)</p> <p>. A corda serviu para prender uma criança - "Vou prendê-la. Já está p(r)esa!". (8 - 10:45)</p> <p>. A criança colocou e tirou (vice versa) a corda de cima de um muro de blocos de plástico como se fosse prender algo. (8 - 19:45)</p> <p>. A corda serviu para prender uma criança e o adulto. Primeiro, a criança colocou a corda à volta de uma outra criança prendendo-a. Depois, pousou a corda em cima da perna do adulto referindo: "Tânia salvei-te!". (8 - 28:45)</p>	Corda para prender	
	2		<p>. A criança agarrou na extensão atirou uma das suas pontas para o chão da sala como se fosse um chicote desencadeando uma luta com uma criança. (8 - 26:05)</p> <p>. A criança utilizou a extensão como chicote no momento em que lançou-a contra o chão da sala. (7 - 20:38)</p>	Chicote	
	2		<p>. Enquanto uma criança utilizava a extensão atribuindo-lhe uma funcionalidade, outra criança lembrou-se e disse ao adulto que a extensão poderia ser para "saltar à corda!". (7 - 2:38)</p> <p>. O adulto juntamente com a criança começaram a fazer movimentos circulares com a corda atraindo as outras crianças para a brincadeira. As outras crianças ao verem a corda disseram: "É parecida uma corda!"; "É para saltar!". (8 - 28:45)</p>	Corda de saltar	

6; 7; 8	2	Funil/Funis	. A criança manuseou o funil como arma contra outra criança originando uma luta. (6 - 17:05) . O funil serviu como arma no momento em que uma criança bateu nas costas de outra criança utilizando o objeto explícito. (8 - 37:45)	Arma (espada/espingarda/pistola)	13
	6		. O megafone foi colocado na boca e serviu para emitir sons e/ou onomatopeias como, por exemplo, "uh... uh... uh...". A criança fazia "uh... uh... uh..." deslocando-se pelo espaço. (6 - 26:05) . A criança com o megafone interagiu com as outras crianças emitindo sons e/ou onomatopeias como, por exemplo, "uh... uh... uh...". (6 - 26:05) . A criança colocou o megafone na boca produzindo os sons "uh... uh... uh..." sistematicamente. (7 - 2:38) . A criança colocou o megafone na boca mas não emitiu sons e/ou onomatopeias. (8 - 1:45) . O megafone serviu para a criança dizer "O polícia está aqui!" correndo pela sala. (8 - 1:45) . A criança deitada em cima de um puf colocou o megafone na boca e começou a cantarolar. Em determinado momento chamou pelo nome de uma das meninas. (8 - 37:45)	Megafone	
	1		. A criança agarrou no funil e colocou-o na cabeça do adulto fazendo de conta que era um chapéu. Na ação que criou disse para o adulto: "É para ti. Tu podias ser a rainha!" - associação de que para ser uma rainha é necessário existir uma coroa. (6 - 35:05)	Coroa	
	1		. A baqueta serviu para a criança bater sistematicamente numa caixa de sapatos produzindo sons. (7 - 20:38)	Baqueta	
	2		. A chupeta foi utilizada no prosseguimento da ação do adulto. O adulto pegou ao colo uma criança e questionou se queria uma chupeta. Outra criança disse: "Vou buscar uma chupeta!" colocando na boca do bebé (criança). (8 - 19:45) . A criança levantou-se do chão e tirou a chupeta da boca dizendo: "Eu agora já cresci, já não preciso de chupeta!". (8 - 28:45)	Chupeta	
	1		. A Violeta tentou colocar o chapéu na cabeça do Diogo que estava a fugir - movimentos repetitivos. O Diogo (sem chapéu) começou a correr pela sala e a Violeta correu atrás para lhe colocar novamente o chapéu na cabeça. (8 - 37:45)	Chapéu	

7	1	Mala pedagógica	. A mala pedagógica serviu de cama para uma criança se deitar e chuchar no dedo. (7 - 20:38) . A criança agarrou a mala com uma mão e deslocou-se pela sala fazendo de conta que ia viajar - "Eu vou viajar!". (7 - 31:04)	Cama	2
	1			Mala de viagem	
5	2	Pau de plástico + Funil	. A criança agarrou o funil e encaixou-o no pau de plástico fazendo de conta que era uma arma secreta. A criança no momento em que estava a manipular disse para o adulto: "Isto é uma arma secreta. Se fizemos assim com os paus tudo em volta vai desaparecer para sempre e não pode voltar atrás!". (5 - 20:52) . A criança fez pose para o adulto mostrando postura de guerreiro levantando a sua arma. (5 - 29:52)	Arma secreta	2
7	1	Pau de plástico + Pau de madeira	. A criança colocou o pau de madeira dentro do pau de plástico e manuseando o pau de madeira atribuiu-lhe a funcionalidade de gatilho da espingarda - "Vou matar! Pum." (7 - 2:38)	Arma com gatilho	1
8	1	Púcaro + Rolo de cartão	. A criança manipulou o rolo de cartão para bater no púcaro como se fosse um instrumento musical. Agarrou o púcaro com uma mão e bateu no púcaro com o rolo de cartão que estava na outra mão, produzindo sons. (8 - 19:45)	Instrumento musical	1

Nota: Por vezes as crianças manipulavam o(s) objeto(s) mas não atribuíam um significado aparente. Nestes casos, na tabela acima, os objetos que não sofreram atribuição de significado ("sem significado aparente") mas que foram manipulados não foram contabilizados.

ANEXO XII

Guião de entrevista realizada às crianças individualmente

Blocos	Objetivos	Questões/Assuntos
Caracterização dos participantes.	– Caracterizar as crianças entrevistadas.	– Nome e idade. – Como é que se chama o jardim onde tu estás?
A expressão dramática no jardim de infância.	– Analisar as perspetivas das crianças sobre a expressão dramática.	– O que é que mais gostas de fazer aqui no jardim de infância? E a segunda coisa favorita? – Quando vais brincar nas áreas, qual é a que mais gostas? E a que menos gostas? (se a preferida não for a casinha, perguntar: a qual que costuma brincar na casinha?) – E o que mais gostas de fazer na tua área favorita?
Relevância do estudo.	– Compreender a importância que as crianças atribuem à mala pedagógica e aos objetos contidos.	– Lembras-te da mala? – O que é que os meninos fizeram quando a mala apareceu? – O que é que tu pensaste que estava lá dentro? – Qual foi o primeiro objeto que viste? Que coisas pensaste que se podia fazer com esse objeto? – Que coisas pensaste que se podia fazer com o secador? – Brincaste com a mala? A que gostaste de brincar? – Lembras-te de alguma coisa muito boa ou especial que tenhas feito com os objetos/mala? – E a D. Josefina, o que veio cá fazer? Gostavas de a ir visitar? Porquê?
Avaliação do impacto da mala mágica e dos objetos no jardim de infância.	– Avaliar o impacto do estudo junto das crianças.	– Há algum(ns) objeto(s) que gostarias de acrescentar na mala mágica? – Achas que nas outras escolas devia haver malas destas? Porquê?
Informação complementar – Questionar às crianças se querem mencionar mais alguma informação que pensem ser relevante.		

ANEXO XIII

Guião de entrevista efetuada à educadora do jardim de infância

Blocos	Objetivos	Questões/Assuntos
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista. - Assegurar a confidencialidade das informações. 	<ul style="list-style-type: none"> - A entrevista tem como finalidade caracterizar perspectivas e práticas das educadoras de infância relativamente à expressão dramática e à utilização pedagógica de objetos. - Visto que será uma entrevista para fins investigativos, as identidades das educadoras de infância serão mantidas confidenciais. - Os assuntos abordados na entrevista serão utilizados única e exclusivamente no âmbito deste estudo.
Caracterização da participante.	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a entrevistada em termos profissionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as suas habilitações académicas? - Há quantos anos é educadora? - O que é que é mais gosta em ser educadora? Na profissão?
Definição de espaço no ambiente educativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a organização do ambiente educativo no que diz respeito ao espaço. - Conhecer a perspectiva da educadora sobre a organização do espaço como dimensão da pedagogia de infância. - Conhecer a valorização da relação entre o espaço educativo e a expressão dramática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as áreas de interesse definidas na sala este ano? - Existem designações para cada uma das áreas? (se sim) Definidas por si e/ou com as crianças? - Existe alguma área de interesse que relacione com a expressão dramática? (se sim) Qual e de que forma? Que materiais estão disponíveis? - Costuma interagir com as crianças quando estão a brincar nas áreas? (se sim) Que tipo de interação? - Para si, qual é a importância das áreas de interesse? - Acha que as áreas de interesse são particularmente importantes para a expressão dramática? - Considera que há áreas de interesse em que as crianças desenvolvem mais aprendizagens de expressão dramática? Porquê? Que materiais são importantes para isso?

<p>Materiais como dimensão da pedagogia de infância.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as perspetivas sobre os materiais como recurso pedagógico na educação pré-escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera importante que as crianças tenham liberdade e autonomia para acederem aos materiais que necessitam? - Gosta de presentear as crianças com diferentes materiais, de modo a analisar o que as mesmas conseguem fazer/criar?
<p>Trabalho pedagógico no âmbito da expressão dramática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as perspetivas sobre expressão dramática no âmbito das aprendizagens de educação pré-escolar. - Caracterizar o trabalho pedagógico da expressão dramática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião, em que medida é a expressão dramática importante para as crianças desta faixa etária? É tão importante como as outras expressões? E que as outras áreas? - Considera a expressão dramática um meio para promover conhecimentos noutras áreas? - Que estratégias utiliza para trabalhar a expressão dramática? Que materiais considera indispensáveis? - Que objetivos considera mais centrais na expressão dramática? - Que desempenho das crianças considera essencial? - Consegue lembrar-se de momentos, projetos que considera terem sido excecionais em termos de trabalho na expressão dramática?

ANEXO XIV

Registos de análise do envolvimento das crianças e dos momentos de análise de atribuição de significados

Registo de análise dos vídeos

N.º da sessão	Data de realização	Tipo
Sessão n.º 1	9 de abril de 2015	Anterior à dinamização
Sessão n.º 2	10 de abril de 2015	Anterior à dinamização
Sessão n.º 3	13 de abril de 2015	Anterior à dinamização
Sessão n.º 4	15 de abril de 2015	Anterior à dinamização
Sessão n.º 5	24 de abril de 2015	Posterior à dinamização
Sessão n.º 6	27 de abril de 2015	Posterior à dinamização
Sessão n.º 7	29 de abril de 2015	Posterior à dinamização
Sessão n.º 8	30 de abril de 2015	Posterior à dinamização

Análises realizadas:

a) Utilizações e significados dos objetos

Período de análise: 7 minutos

Intervalo: 2 minutos

b) Envolvimento da criança

Período de análise: 2 minutos

Intervalo: 1 minuto e 30 segundos

As tabelas seguintes indicam os períodos observados para cada análise e interrupções verificadas.

Sessão n.º 1

9 de abril de 2015

Duração: 37:27

a) *Análise de utilizações e significados dos objetos*

Intervalo de tempo	Descrição
00:00 – 05:36	O adulto deixa de ser o centro do processo. As crianças têm acesso ao conteúdo da mala.
05:36 – 05:52	Tempo que as crianças usam para escolher o primeiro objeto e explorá-lo, iniciando uma ação mais intencional sobre ou com o mesmo.
05:52 – 06:07	Interrupção do adulto
06:07 – 13:07	2 cr. + 1 cr. + 1 cr. + 1 cr.
13:07 – 15:07	Intervalo
15:07 – 17:34	Interrupção do adulto
17:34 – 23:45	2 cr. + 1 cr. + 1 cr. + 1 cr.
23:45 – 24:24	Intervenção do adulto
24:24 – 26:24	Intervalo
26:24 – 33:24	2 cr. + 1 cr. + 1 cr. + 1 cr.
33:24 – 35:24	Intervalo
35:24 – 37:27	Arrumação dos objetos na mala pedagógica

b) Análise do envolvimento da criança

Intervalo de tempo	Descrição
00:00 – 05:36	O adulto deixa de ser o centro do processo. As crianças têm acesso ao conteúdo da mala.
05:36 – 05:52	Tempo que as crianças usam para escolher o primeiro objeto e explorá-lo, iniciando uma ação mais intencional sobre ou com o mesmo.
05:52 – 06:07	Interrupção do adulto
06:07 – 08:07	Observar Carlos
08:07 – 09:37	Intervalo
09:37 – 11:37	Observar Filomeno
11:37 – 13:07	Intervalo
13:07 – 15:07	Observar Vera
15:07 – 17:34	Intervalo (com interrupção do adulto: 15:17 – 17:34)
17:34 – 19:34	Observar Valentim
19:34 – 21:04	Intervalo
21:04 – 23:04	Observar Catarina
23:04 – 24:34	Intervalo (com interrupção do adulto: 23:14 – 24:24)
24:34 – 26:34	Observar Carlos
26:34 – 28:04	Intervalo
28:04 – 30:04	Observar Filomeno
30:04 – 31:34	Intervalo
31:34 – 33:34	Observar Vera
33:34 – 37:27	Intervalo (com arrumação dos objetos na mala pedagógica: 34:50 – 37:27)

Sessão n.º 2

10 de abril de 2015

Duração: 47:17

a) *Análise de utilizações e significados dos objetos*

Intervalo de tempo	Descrição
00:00 – 03:54	O adulto deixa de ser o centro do processo. As crianças têm acesso ao conteúdo da mala.
03:54 – 04:48	Tempo que as crianças usam para escolher o primeiro objeto e explorá-lo, iniciando uma ação mais intencional sobre ou com o mesmo.
04:48 – 11:48	4 cr. + 1 cr. (interrupção do adulto: 10:28 – 11:23)
11:48 – 13:48	Intervalo
13:48 – 20:48	3 cr. + 1 cr. + 1 cr.
20:48 – 22:48	Intervalo
22:48 – 31:48	2 cr. + 1 cr. + 1 cr. + 1 cr.
31:48 – 33:48	Intervalo
33:48 – 40:48	3 cr. + 1 cr. + 1 cr.
40:48 – 42:48	Intervalo
42:48 – 47:17	4 cr. + 1 cr. (com arrumação dos objetos na mala pedagógica)

b) Análise do envolvimento da criança

Intervalo de tempo	Descrição
00:00 – 03:54	O adulto deixa de ser o centro do processo. As crianças têm acesso ao conteúdo da mala.
03:54 – 04:48	Tempo que as crianças usam para escolher o primeiro objeto e explorá-lo, iniciando uma ação mais intencional sobre ou com o mesmo.
04:48 – 06:48	Observar Paula
06:48 – 08:18	Intervalo
08:18 – 10:18	Observar Célia
10:18 – 11:48	Intervalo (com interrupção do adulto: 10:28 – 11:23)
11:48 – 13:48	Observar Luís
13:48 – 15:18	Intervalo
15:18 – 17:18	Observar Duarte
17:18 – 18:48	Intervalo
18:48 – 20:48	Observar António
20:48 – 22:18	Intervalo
22:18 – 28:23	Observar Paula (com interrupção do adulto: 23:51 – 27:56)
28:23 – 29:53	Intervalo
29:53 – 31:53	Observar Célia
31:53 – 33:23	Intervalo
33:23 – 35:23	Observar Luís
35:23 – 36:53	Intervalo
36:53 – 38:53	Observar Duarte
38:53 – 40:23	Intervalo
40:23 – 42:23	Observar António
42:23 – 43:53	Intervalo
43:53 – 45:53	Observar Paula
45:53 – 47:17	Intervalo (com arrumação dos objetos na mala pedagógica: 46:10 – 47:17)

Sessão n.º 3

13 de abril de 2015

Duração: 57:01

a) *Análise de utilizações e significados dos objetos*

Intervalo de tempo	Descrição
00:00 – 03:10	O adulto deixa de ser o centro do processo. As crianças têm acesso ao conteúdo da mala.
03:10 – 03:40	Tempo que as crianças usam para escolher o primeiro objeto e explorá-lo, iniciando uma ação mais intencional sobre ou com o mesmo.
03:40 – 10:40	2 cr. + 1 cr. + 1 cr. + 1 cr.
10:40 – 12:40	Intervalo
12:40 – 19:40	4 cr. + 1 cr.
19:40 – 21:40	Intervalo
21:40 – 28:40	2 cr. + 1 cr. + 1 cr. + 1 cr.
28:40 – 30:40	Intervalo
30:40 – 38:40	2 cr. + 1 cr. + 1 cr. + 1 cr. (com interrupção do adulto: 33:20 – 34:22)
38:40 – 40:40	Intervalo
40:40 – 47:40	3 cr. + 1 cr. + 1 cr.
47:40 – 49:40	Intervalo
49:40 – 56:40	3 cr. + 1 cr. + 1 cr.
56:40 – 57:01	Intervalo com arrumação dos objetos na mala pedagógica

b) Análise do envolvimento da criança

Intervalo de tempo	Descrição
00:00 – 03:10	O adulto deixa de ser o centro do processo. As crianças têm acesso ao conteúdo da mala.
03:10 – 03:40	Tempo que as crianças usam para escolher o primeiro objeto e explorá-lo, iniciando uma ação mais intencional sobre ou com o mesmo.
03:40 – 05:40	Observar Tomás
05:40 – 07:10	Intervalo
07:10 – 09:10	Observar Diana
09:10 – 10:40	Intervalo
10:40 – 12:40	Observar Miguel
12:40 – 14:10	Intervalo
14:10 – 16:10	Observar Fernando
16:10 – 17:40	Intervalo
17:40 – 19:40	Observar Álvaro
19:40 – 21:10	Intervalo
21:10 – 23:10	Observar Tomás
23:10 – 24:40	Intervalo
24:40 – 26:40	Observar Diana
26:40 – 28:10	Intervalo
28:10 – 30:10	Observar Miguel
30:10 – 31:40	Intervalo
31:40 – 34:42	Observar Fernando (com interrupção do adulto: 33:20 – 34:22)
34:42 – 36:12	Intervalo
36:12 – 38:12	Observar Álvaro
38:12 – 40:08	Intervalo (com interrupção do adulto: 39:12 – 40:08)
40:08 – 42:02	Observar Tomás
42:08 – 43:38	Intervalo
43:38 – 45:38	Observar Diana
45:38 – 47:08	Intervalo
47:08 – 49:08	Observar Miguel
49:08 – 50:38	Intervalo
50:38 – 52:38	Observar Fernando

52:38 – 54:08	Intervalo
54:08 – 56:08	Observar Álvaro
56:08 – 57:01	Intervalo

Sessão n.º 4

15 de abril de 2015

Duração: 30:59

a) *Análise de utilizações e significados dos objetos*

Intervalo de tempo	Descrição
00:00 – 04:09	O adulto deixa de ser o centro do processo. As crianças têm acesso ao conteúdo da mala.
04:09 – 04:37	Tempo que as crianças usam para escolher o primeiro objeto e explorá-lo, iniciando uma ação mais intencional sobre ou com o mesmo.
04:37 – 11:37	2 cr. + 2 cr. + 1 cr.
11:37 – 13:37	Intervalo
13:37 – 20:37	2 cr. + 1 cr. + 1 cr.+ 1 cr.
20:37 – 22:37	Intervalo
22:37 – 27:11	3 cr. + 1 cr. + 1 cr.
27:11 – 30:59	Arrumação dos objetos na mala pedagógica

b) Análise do envolvimento da criança

Intervalo de tempo	Descrição
00:00 – 04:09	O adulto deixa de ser o centro do processo. As crianças têm acesso ao conteúdo da mala.
04:09 – 04:37	Tempo que as crianças usam para escolher o primeiro objeto e explorá-lo, iniciando uma ação mais intencional sobre ou com o mesmo.
04:37 – 06:37	Observar Lúcia
06:37 – 08:07	Intervalo
08:07 – 10:07	Observar Vera
10:07 – 11:37	Intervalo
11:37 – 13:37	Observar Catarina
13:37 – 15:07	Intervalo
15:07 – 17:07	Observar Miguel
17:07 – 18:37	Intervalo
18:37 – 20:37	Observar Valentim
20:37 – 22:07	Intervalo
22:07 – 24:07	Observar Lúcia
24:07 – 25:37	Intervalo
25:37 – 30:59	Observar Vera (com interrupção para arrumar os objetos na mala pedagógica: 27:11 – 30:59)

Sessão n.º 5

24 de abril de 2015

Duração: 33:50

a) Análise de utilizações e significados dos objetos

Intervalo de tempo	Descrição
00:00 – 01:31	O adulto deixa de ser o centro do processo. As crianças têm acesso ao conteúdo da mala.
01:31– 02:52	Tempo que as crianças usam para escolher o primeiro objeto e explorá-lo, iniciando uma ação mais intencional sobre ou com o mesmo.
02:52 – 09:52	1 cr. + 1 cr. + 1 cr. + 1 cr. (com interrupção do adulto: 04:52 – 05:52)
09:52 – 11:52	Intervalo
11:52 – 18:52	2 cr. + 1 cr. + 1 cr.
18:52 – 20:52	Intervalo
20:52 – 27:52	2 cr. + 1 cr. + 1 cr.
27:52 – 29:52	Intervalo
29:52 – 33:50	2 cr. + 2 cr. (com interrupção do adulto: 31:20 – 33:50)

b) Análise do envolvimento da criança

Intervalo de tempo	Descrição
00:00 – 01:31	O adulto deixa de ser o centro do processo. As crianças têm acesso ao conteúdo da mala.
01:31 – 02:52	Tempo que as crianças usam para escolher o primeiro objeto e explorá-lo, iniciando uma ação mais intencional sobre ou com o mesmo.
02:52 – 07:32	Observar Vera (com interrupção do adulto: 04:20 – 07:00)
07:32 – 09:02	Intervalo
09:02 – 11:02	Observar Duarte
11:02 – 12:32	Intervalo
12:32 – 14:32	Observar Fernando
14:32 – 16:02	Intervalo
16:02 – 18:02	Observar Álvaro
18:02 – 19:32	Intervalo
19:32 – 21:32	Observar Vera
21:32 – 23:02	Intervalo
23:02 – 25:02	Observar Duarte
25:02 – 26:32	Intervalo
26:32 – 28:32	Observar Fernando
28:32 – 30:02	Intervalo
30:02 – 33:00	Observar Álvaro (com interrupção do adulto: 31:20 – 32:18)
33:00 – 33:50	Intervalo

Sessão n.º 6

27 de abril de 2015

Duração: 56:43

a) *Análise de utilizações e significados dos objetos*

Intervalo de tempo	Descrição
00:00 – 16:07	O adulto deixa de ser o centro do processo. As crianças têm acesso ao conteúdo da mala.
16:07 – 17:05	Tempo que as crianças usam para escolher o primeiro objeto e explorá-lo, iniciando uma ação mais intencional sobre ou com o mesmo.
17:05 – 24:05	2 cr. + 1 cr. + 1 cr.
24:05 – 26:05	Intervalo
26:05 – 33:05	2 cr. + 1 cr. + 1 cr. (com interrupção do adulto: 27:56 – 28:29)
33:05 – 35:05	Intervalo
35:05 – 42:05	2 cr. + 1 cr. + 1 cr.
42:05 – 44:05	Intervalo
44:05 – 51:05	2 cr. + 2cr.
51:05 – 53:05	Intervalo
53:05 – 56:43	Arrumação dos objetos na mala pedagógica

b) Análise do envolvimento da criança

Intervalo de tempo	Descrição
00:00 – 16:07	O adulto deixa de ser o centro do processo. As crianças têm acesso ao conteúdo da mala.
16:07 – 17:05	Tempo que as crianças usam para escolher o primeiro objeto e explorá-lo, iniciando uma ação mais intencional sobre ou com o mesmo.
17:05 – 19:05	Observar Lúcia
19:05 – 20:35	Intervalo
20:35 – 22:35	Observar António
22:35 – 24:05	Intervalo
24:05 – 26:05	Observar Paula
26:05 – 27:35	Intervalo
27:35 – 31:08	Observar Diana (com interrupção do adulto: 27:56 – 28:29)
31:08 – 32:38	Intervalo
32:38 – 34:38	Observar Lúcia
34:38 – 36:08	Intervalo
36:08 – 38:08	Observar António
38:08 – 39:38	Intervalo
39:38 – 41:38	Observar Paula
41:38 – 43:08	Intervalo
43:08 – 45:08	Observar Diana
45:08 – 46:38	Intervalo
46:38 – 48:38	Observar Lúcia
48:38 – 50:08	Intervalo
50:08 – 52:08	Observar António
52:08 – 56:43	Intervalo (com arrumação dos objetos na mala pedagógica: 52:14 – 56:43)

Sessão n.º 7

29 de abril de 2015

Duração: 44:30

a) Análise de utilizações e significados dos objetos

Intervalo de tempo	Descrição
00:00 – 00:51	O adulto deixa de ser o centro do processo. As crianças têm acesso ao conteúdo da mala.
00:51 – 02:38	Tempo que as crianças usam para escolher o primeiro objeto e explorá-lo, iniciando uma ação mais intencional sobre ou com o mesmo.
02:38 – 09:38	3 cr. + 1 cr.
09:38 – 11:38	Intervalo
11:38 – 18:38	2cr. + 1 cr. + 1 cr.
18:38 – 20:38	Intervalo
20:38 – 27:38	2cr. + 1 cr. + 1 cr.
27:38 – 31:04	Intervalo (com interrupção do adulto: 28:09 – 31:04)
31:04 – 38:04	2 cr. + 1 cr. + 1 cr. (com interrupção do adulto: 36:49 – 37:09)
38:04 – 40:04	Intervalo (com interrupção do adulto: 38:41 – 39:34)
40:04 – 44:30	Arrumação dos objetos na mala pedagógica

b) Análise do envolvimento da criança

Intervalo de tempo	Descrição
00:00 – 00:51	O adulto deixa de ser o centro do processo. As crianças têm acesso ao conteúdo da mala.
00:51 – 02:38	Tempo que as crianças usam para escolher o primeiro objeto e explorá-lo, iniciando uma ação mais intencional sobre ou com o mesmo (com interrupção do adulto).
02:38 – 04:38	Observar Miguel
04:38 – 06:08	Intervalo
06:08 – 08:08	Observar Tomás
08:08 – 09:38	Intervalo
09:38 – 11:38	Observar Luís
11:38 – 13:08	Intervalo
13:08 – 15:08	Observar Filomeno
15:08 – 16:38	Intervalo
16:38 – 18:38	Observar Miguel
18:38 – 20:08	Intervalo
20:08 – 22:08	Observar Tomás
22:08 – 23:38	Intervalo
23:38 – 25:38	Observar Luís
25:38 – 27:08	Intervalo
27:08 – 32:04	Observar Filomeno (com interrupção do adulto: 28:53 – 31:04)
32:04 – 33:34	Intervalo
33:34 – 36:14	Observar Miguel (com interrupção do adulto: 35:10 – 35:50)
36:14 – 37:44	Intervalo (com interrupção do adulto: 36:49 – 37:09)
37:44 – 40:37	Observar Tomás (com interrupção do adulto: 38:41 – 39:34)
40:37 – 44:30	Intervalo (com arrumação dos objetos na mala pedagógica: 41:16 – 44:30)

Sessão n.º 8

30 de abril de 2015

Duração: 52:09

a) *Análise de utilizações e significados dos objetos*

Intervalo de tempo	Descrição
00:00 – 00:39	O adulto deixa de ser o centro do processo. As crianças têm acesso ao conteúdo da mala.
00:39 – 01:45	Tempo que as crianças usam para escolher o primeiro objeto e explorá-lo, iniciando uma ação mais intencional sobre ou com o mesmo.
01:45 – 08:45	2 cr. + 1 cr. + 1 cr. + 1 cr. (com interrupção do adulto: 03:25 – 03:56)
08:45 – 10:45	Intervalo
10:45 – 17:45	2 cr. + 1 cr. + 1 cr. + 1 cr. (com interrupção do adulto: 13:45 – 14:18)
17:45 – 19:45	Intervalo
19:45 – 26:45	2 cr. + 2 cr. + 1 cr. (com interrupção do adulto: 21:25 – 21:55)
26:45 – 28:45	Intervalo (com interrupção do adulto: 26:45 – 27:15)
28:45 – 35:45	2 cr. + 1 cr. + 1 cr. + 1 cr.
35:45 – 37:45	Intervalo
37:45 – 43:32	2 cr. + 2 cr. + 1 cr.
43:32 – 52:09	Arrumação dos objetos na mala pedagógica

b) Análise do envolvimento da criança

Intervalo de tempo	Descrição
00:00 – 00:39	O adulto deixa de ser o centro do processo. As crianças têm acesso ao conteúdo da mala.
00:39 – 01:45	Tempo que as crianças usam para escolher o primeiro objeto e explorá-lo, iniciando uma ação mais intencional sobre ou com o mesmo (com interrupção do adulto).
01:45 – 04:13	Observar Catarina (com interrupção do adulto: 03:28 – 03:56)
04:13 – 05:43	Intervalo
05:43 – 07:43	Observar Vera
07:43 – 09:13	Intervalo
09:13 – 11:13	Observar Célia
11:13 – 12:43	Intervalo
12:43 – 15:15	Observar Carlos (com interrupção do adulto: 13:45 – 14:18)
15:15 – 16:45	Intervalo
16:45 – 18:45	Observar Duarte
18:45 – 20:15	Intervalo
20:15 – 22:45	Observar Catarina (com interrupção do adulto: 21:25 – 21:55)
22:45 – 24:15	Intervalo
24:15 – 26:15	Observar Vera
26:15 – 27:45	Intervalo (com interrupção do adulto: 26:26 – 27:15)
27:45 – 29:45	Observar Célia
29:45 – 31:15	Intervalo
31:15 – 33:15	Observar Carlos
33:15 – 34:45	Intervalo
34:45 – 36:45	Observar Duarte
36:45 – 38:15	Intervalo
38:15 – 40:15	Observar Catarina
40:15 – 41:45	Intervalo
41:45 – 52:09	Observar Vera (com arrumação dos objetos na mala pedagógica: 43:32 – 52:09)

ANEXO XV

História criada pela investigadora sobre a aventura da Dona
Josefina

Introdução

Eu fiz uma viagem muito complicada e cansativa até cá chegar. Vocês nem imaginam! Querem que eu vos conte? Mas para contar eu preciso da minha mala, ela tem objetos muito especiais! Levem-me até ela!

Desenlace

Parte I

Tudo começou quando eu fui fazer uma viagem até a uma ilha deserta, uma ilha longínqua nunca antes vista. Ia à procura da arca do tesouro (caixa). Mas para descobrir onde ele estava tinha de ter um mapa. Ups... onde ele está? Ah está aqui (tábua de madeira)! Sabem ele é muito valioso, pois sem ele eu nunca descobrirei onde se esconde o tesouro!

Comecei a pensar como é que poderia chegar até à ilha. Decidi falar com o meu amigo trole. Vamos de barco! Ah sim, de barco! Nós remamos (tubo de plástico + cartão) tanto mas tanto... eu já estava exausta e cheia de fome. Entretanto ao longe (rolos de papel-binóculos) avistamos uma ilha! Começamos a remar com tanta força que rapidamente chegamos até à ilha. Estávamos tão cansados que nos deitamos logo na areia a descansar, mas qual foi o nosso espanto... quando de repente ouvimos um barulho esquisito e nos assustamos... Que foi isto?? Foste tu?? EU?? Não!!! AHahahahups! Se calhar foi a minha barriga! A fome era tanta que decidimos pescar, mas reparamos que não tínhamos madeira para fazer uma pequena fogueira. Então decidi ir à procura!

A ilha tinha tanto arvoredos que comecei a cortar, a cortar e a cortar (tubo de plástico) até que de repente ouvi um barulho. Parece-me, parece-me... um porco gigante a correr em direção a mim! Com toda aquela aflição comecei a procurar alguma coisa para me defender, até que encontrei uma corda gigante (extensão)! Comecei a rodopiar com tanta força que zas, apanhei o porco. Mas como ele era gigante e tão pesado tive que o arrastar. Catrapum... Caí num buraco gigante! Oh, o porco conseguiu salvar-se e eu fiquei presa! Gritei, mas o trole não conseguiu-me ouvir, até que de repente começo a ouvir uns tambores a tocar (caixas). Era uma tribo!! Eu estava cheia de medo, será que eles vão-me fazer mal!! Lançaram uma corda (tecido) para eu apanhar e puxaram-me até ao cimo do buraco! Tentei fugir mas não consegui, tinha uma perna partida! Pegaram-me ao colo e levaram-me para as suas casas. Lá deram-me muita comida e trataram a minha perna (tubo de cartão como se fosse uma tala). Será que me vão comer? A darem-me tanta comida só poderia ser... Eles queriam engordar-me para depois fazerem de mim a refeição!!! De repente começamos a ouvir uns tiros. Ficamos todos agitados e começamos a andar de um lado para o outro. Quando íamos buscar as armas aparecem uns piratas. Começaram-nos a amarrar

(extensão) às árvores. Alguns conseguiram fugir mas outros não! Não conseguia perceber o que eles queriam... eram muitos gritos! Até que de repente fez-se ... (silêncio) ... sim, fez-se silêncio! Um pirata dirigiu-se a mim, mas não era um pirata qualquer, era o Capitão, o Capitão Gancho (funil). E perguntou onde estava o mapa do tesouro, mas eu na minha esperteza fiz de conta que não sabia de nada até que decidiram-me revistar. Não encontraram nada, pois o mapa tinha ficado caído no buraco! Soltaram-me da árvore e amarraram-me só as mãos ordenando que os levassem até ao mapa do tesouro! Mas como sou muito esperta, ou pelo menos tenho a mania que sou, disse que já não tinha certeza do caminho. Na ida, zas, agarrei numa das espadas do capitão e soltei as minhas mãos. Mas o capitão percebeu logo que eu estava a fugir e começamos a lutar! No meio daquela confusão toda apareceu o meu amigo trole que com a sua super força agarrou o capitão e atirou-o para bem longe! Corremos rapidamente em direção ao mapa, pegamos nele e decidimos ir em busca do tesouro. As marcas apontavam para uma montanha muito alta, será que haviam muitos perigos e entraves até lá chegar? Passamos por um grande rio (tecido), por uma floresta com bichos muito estranhos até que chegamos ao início da subida da montanha. O trole como era muito grande não conseguiu subir e eu tive que o fazer sozinha. Comecei a subir lentamente até que anoiteceu. Tinha que arranjar um sítio para passar a noite, pois continuar era muito arriscado. Encontrei uma gruta! Entrei e não é que...

Parte II

Tinha que arranjar um sítio para passar a noite, pois continuar era muito arriscado. Encontrei uma gruta! Entrei e não é que tinha lá um menino! Começou a atacar-me atirando-me um disco voador (prato). Tentei aproximar-me dele mas ele mordeu-me! Tinha uns dentes enormes vocês nem imaginam! Em seguida, começou a cheirar-me e a tocar no meu rosto. Parecia que me estava a reconhecer. Tu és igual a mim! (menino) Sim... O que é que tu estás aqui a fazer? Os teus pais? Antes mesmo de ele começar a responder, por de traz de mim surge... um gorila!! Começou a ficar nervoso e eu com medo comecei a gritar! O menino começa a “falar” (emitir sons) com o gorila e ele acalma-se. Não estava a perceber o que estava a acontecer. Peguei o menino pelo braço e começamos a fugir. Não adiantou de muito, o gorila num salto ficou logo à nossa frente e agarrou-me com a sua pata com tanta força que estava a ficar sem ar! Só consegui tirar o meu espelho (escova) e coloca-lo na direção dele! Como estava a amanhecer o brilho do espelho refletiu e o gorila ficou cego por breves segundos.

Não estava a compreender aquela situação toda, até que o menino disse-me que o gorila era o seu pai e que a sua mãe gorila tinha morrido por causa dos piratas que a

queriam levar para muito longe! Por isso é que o gorila estava furioso!! Eu não quero magoar ninguém, simplesmente ando à procura de uma coisa muito especial (eu)! Com aquele nervosismo todo só me lembrei de cantarolar e de tocar música (escova + púcaro). Todos ficaram admirados e estupefactos com a situação. Até que ouvimos um barulho muito estranho! O que será?? O gorila ficou outra vez muito agitado e o menino começou a cheirar tudo à sua volta. Até que me lembrei... Ah, não se preocupem é a minha barriga que está a fazer barulho, estou com fome! Todos começaram a desatar-se a rir mediante a situação!

Logo depois, o menino decidiu ir caçar um animal para tratarmos da comida! Eu cheia de medo por causa do gorila quase que nem pestanejava. Entretanto aparece o menino com, imaginem só, um porco gigante! Sim... aquele porco que eu tinha apanhado e que me tinha fugido logo no início da grande aventura. Hummm... que fome!!! O menino fez uma pequena fogueira e começou a fazer umas espetadas de pouco! A comida lá era muito chique!! Comi até que me fartei (rolos de papel – carne nas espetadas) parecia uma bola de futebol gigante de tanto redonda que estava, até que acabei por adormecer. Durante o meu sono profundo, o menino decidiu-me tirar o mapa (madeira) e enterra-lo na terra. Nunca mais o iria descobrir. Tentei perceber junto do menino o porquê de ter feito aquilo e ele disse-me que não poderia deixar que eu chegasse até ao tesouro pois aquilo pertencia à ilha. Fiquei furiosa pois aquilo iria salvar a vida da minha querida mãe! Eu contei que a minha mãe estava muito doente e nós precisávamos daquele tesouro para fazer uma viagem muito grande para ela puder ser operada! (Choro) O menino ficou sensível mediante a situação e lembrou-se que a ilha tinha umas ervas muito especiais que tratavam todas as doenças. Foi então que decidimos ir à procura... Elas estavam no cimo da montanha mas lá ainda ninguém se tinha atrevido a ir, pois era a casa dos piratas! Mas isso não importava, o que interessava era salvar a vida da minha mãe. Com toda a força e coragem, arregacei as mangas e seguimos caminho!

Quando estávamos a chegar, peguei nos meus binóculos (rolos) e reparei que não estava lá nenhum pirata. Decidimos avançar pé ante pé, fazendo o mínimo de barulho! Ah!! As ervas estão ali, disse o menino! (2 funis) Mas quando estávamos a ir em direção às ervas mágicas, no fundo da ilha dentro de um barco, estavam lá os piratas e o capitão. Começaram a soar tiros (pau de madeira) e a voar piratas que estavam a ser disparados pelos canhões gigantes do barco. Ficamos assustados!! Só tivemos tempo de agarrar em meia dúzia de ervas (2 funis) e eu pegar na minha capa (tecido) especial de teletransporte! Fomos parar ao outro lado da ilha onde estava o tesouro. Sem saber o que fazer o menino começa a ranger os dentes e a correr em direção a mim... Espera!!! Eu não irei levar nada!! Eu só queria ter alguma coisa que pudesse salvar a minha mãe e já tenho as ervas (2 funis).

O menino mediante a situação ficou sem reação!! Eu decidi tocar o meu sino (púcaro) para chamar o trole. Quando ele chegou só tivemos tempo de pegar numa jangada (tubo de plástico e de cartão) que tinha lá já feita e fugir para bem longe!

No entanto, no meio da viagem começou a surgir uma grande tempestade! O mar começou a ficar muito agitado! Agarramo-nos à jangada, mas num segundo... zas... uma onda gigante (tecido) engoliu-nos!

Acordei, não me perguntem como, numa cama de hospital com a minha mãe a agarrar na minha mão. Não sei como é que tinha chegado lá! De repente lembro-me... As ervas? Onde estão as minhas ervas?? Comecei a procurar na minha roupa toda... Ah, estão aqui minhas marotas! Querem saber onde elas estavam? Imaginem só, dentro... (sapato)!

ANEXO XVI

Significados atribuídos por objeto associando discurso e/ou
manipulação das crianças durante as sessões e as entrevistas
individuais

Objetos	Significados atribuídos nas entrevistas	Significados atribuídos nas sessões			
		Significados	N.º de vezes	Modo	
				Ação/Oral	Manipulação
Caixa(s)/Tampa(s) de sapatos	- Para colocar na cabeça como chapéu	- Banco	1		X
		- Discos	1		X
		- Armas	1		X
		- Leque	2		X
		- Tambor	1		X
	- Para "cochinhari" (cozinhar)	- Gamelas	1	X ("Olha a tua comidinha!")	
		- Pantufas	1	X ("Olha umas pantufas!")	
		- Pandeireta (instrumento musical)	1		X
- Um fogão "pai (para), pai (para) aqueceri (aquecer) a carni(e)"	- Guardar coisas	1		X	
Púcaro	- Copo para fazer um chá	- Púcaro (recipiente)	10	X ("É água!" / "Água!" / "Vou buscar água!" / "Não, esta água é para os cães!" / "Água para ti!" / "Um café aqui para a Tânia")	X
		- Baqueta	1		X
		- Biberão	1	X ("Estás com sede? Queres biberão, queres?")	
Pau de plástico	- Trompete	- Arma (espada/espingarda/pistola)	18	X ("Eu vou-te proteger!" / "Olha eu tenho uma arma! Estás-me a desafiar para um duelo?" / "Isto é uma espada de choque!" / "Isto é uma pistola. Tenho uma pistola a fingir!" / "A espada!")	X
		- Chifres do boi	1		X
		- Baqueta	3		X
		- Bengala	2		X
		- Bater	1		X
		- Varinha (ralador)	1		X
Pau de cartão	----	- Arma (espada/espingarda/pistola)	17	X ("Pega a espada!" / "Olha a	X

				minha espada de fogo!"/ "Isto pode ser a pistola!"/ "Tchc... tchc... tchc...")	
		- Megafone	1		X
		- Bengala	1		X
		- Monóculo	1		X
		- Bater	1		X
		- Arma mágica	1	X ("Sabes que esta espada traz fogo. Se tu apontares para o teto também desaparecemos!")	
		- Jarro com água	1		X
		- Microfone	1		X
		- Baqueta	1		X
Rolo(s) de papel higiénico	----	- Pulseira	1		X
		- Microfone	4		X
		- Comida	2	X ("Já comeste?")	X
		- Bandeiras	1	X ("Isto vão ser as nossa bandeiras")	
		- Baqueta	1		X
		- Monóculo	1		X
		- Biberão	1		X
Rolo(s) de cartão	----	- Microfone	6		X
		- Arma (espada/espingarda/pistola)	4		X
		- Binóculos	2	X ("Estou a verte...")	X
		- Monóculo	2		X
		- Megafone	1	X ("uh... uh... uh...")	
		- Câmara de vídeo	1		X
		- Comida	2		X
		- Bandeiras	1	X ("Isto vão ser as nossas bandeiras.")	
- Bater	1		X		
Pau de madeira	----	- Pistola	8	X ("Isto é uma pistola a fingir!"/ "Eu vou matar a ti mau!"/ "Pch... pch... pch..."/ "Ele não te faz mal. O cowboy trata disto! Tchc!")	X

		- Vela	1		X
Tecido	- Manta para fazer uma tenda - Manta para esconder - Manta para dormir - Manta para os polícias - "Um coiso de fantasmas a fingir" - "Um coiso de lavar paus" - Para fazer um piquenique - Fazer uma casa com o cobertor	- Cama	2	X ("Uma coisa para dormir")	X
		- Ventoinha	1		X
		- Fantasma	4	X ("Agora sou eu o fantasma!"/ "Agora ele (fantasma) vai para a prisão!"/ "Eu vou ser o fantasma. Oh fantasma! Ah!")	X
		- Manto	1		X
		- Capa	2	X ("Anda boi, anda boi!" / "Sou o Super-Homem!")	
		- Tenda	2		X
		- Lençol	2	X ("Oh Tânia podes dar-me o lençol?" (criança) "Para quê?" (adulto) "É para cobrir." (criança).)	X
		- Cobertor	1	X ("Olha está aqui o cobertorzinho para ti!")	
		- Cabelos	1	X ("Podias ser uma princesa com isto assim!")	
		- Capuz de ninja	1	X ("Eu sou o ninja!")	
		- Capa/Manto	1	X ("Eu sou o rei!")	
		- Toalha de piquenique	1	X ("Vamos fazer um piquenique!")	
		- Trenó	2		X
		- Tecido para esconder (magia)	1		X
		- Manta	1		X
		- Cobrir a criança	4		X
		- Vestido	1		X
- Véu	1		X		
Escova	----	- Escova	10	X ("Olha (es) tou bonito ah?" / "Oh Tânia, podes fazer-me aqui um penteado?"/	X

				"Tenho uma escova")	
		- Magia	1	X ("Gelo de rei, gelo! Tchc.")	
Prato(s)	----	- Volante	2		X
		- Disco	2		X
		- Escudo	2	X ("Olha o meu escudo!" / "Eu tenho um escudo gigante que ninguém entre(a) aqui! Tchc. Está fechado!")	
		- Brinquedo para cão/cadela	1		X
		- Prato	9	X ("Eu quero massa com presunto e carne!")	X
		- Leque	2		X
		- Disco (arma)	2	X ("Luta com ele! Isto é um disco para fazeres assim. Luta com ele!")	X
		- Disco para rodopiar no chão	1		X
		- Discos voadores	5		X
		- Medicamento	1	X ("Isto é para as pessoas ficarem boas!")	
		- Pratos (instrumento musical)	1		X
Extensão	- Trela para os cães	- Corda para prender	14	X ("O camião vai para a garagem." / "Estás p(r)esa!" / "Anda já, anda!" / "Eu sou a polícia!" / "Vou prendê-la. Já está p(r)esa!" / "Tânia salvei-te!")	X
		- Cabo	1	X ("Tira o cabo, tira o cabo!")	

		- Arma	2		X
		- Brinquedo para cão/cadela	1		X
		- Buraco	1	X ("Alguém me ajude! Eu caí num buraco!")	
		- Peso para musculação	1		X
		- Chicote	2		X
		- Corda de saltar	2	X ("Saltar à corda!"/ "É parecida uma corda! É para saltar!")	
Funil/Funis	- Chapéu	- Bola	1		X
		- Megafone	15	X ("oh... oh... oh..."/ "uh... uh... uh..."/ "Atenção atenção, o espetáculo começa daqui a 15 minutos!"/ "O polícia está aqui!")	X
		- Chapéu	6	X ("O teu chapéu!")	X
		- Microfone	1		X
		- Coroa	2	X ("É para ti. Tu podias ser a rainha!")	X
		- Monóculo	1		X
		- Arma (espada/espingarda/pistola)	2		X
		- Baqueta	1		X
		- Chupeta	2	X ("Vou buscar uma chupeta!"/ "Eu	

				agora já cresci, já não preciso de chupeta!")	
Mala pedagógica	----	- Cama	1		X
		- Mala de viagem	1	X ("Eu vou viajar!")	
Funil + Pau de madeira	----	- Base que segura a pistola	1		X
Escova + Pau de plástico + Rolo de cartão + Funil + Prato	----	- Elementos de uma sequência	1		X
Pratos + Pau de plástico + Rolo de cartão + Rolo de papel + Escova	----	- Grafiti	1	X ("Eu fiz um grafiti com tintas!")	
Funil + Pau de plástico	----	- Vassoura	1		X
		- Arma secreta	2	X ("Isto é uma arma secreta. Se fizermos assim com os paus tudo em volta vai desaparecer para sempre e não pode voltar atrás!")	X
Pau de plástico + Pau de madeira	----	- Arma com gatilho	1	X ("Vou matar! Pum.")	
Púcaro + Rolo de cartão	----	- Instrumento musical	1		X
Pau de cartão + Prato	- Ninja ¹⁰	----	----	----	----
Pau de plástico + Tecido	- Batman ¹¹ - Para fazer de rei	----	----	----	----

¹⁰ A combinação destes dois objetos apenas ocorreu no momento da entrevista com uma criança que estava a "criar" um ninja: "O ninja! Tem que se por cola aqui e já fica um ninja!".

¹¹ A criança com estes dois objetos pensou: "Podia fazer de conta que isto era o batman!".

ANEXO XVII

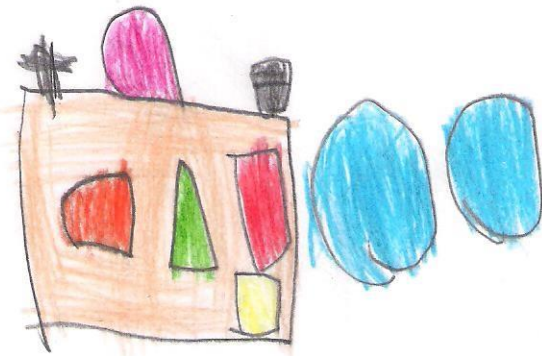
Desenhos efetuados por crianças sobre quem trouxe a mala pedagógica e como seria fisicamente o dono da mala



Investigadora:
Quem trouxe a mala?

Criança:
Um polícia que a encontrou na floresta.





Investigadora:
Quem trouxe a mala?

Criança:
Uma mulher cozinheira. Tem avental e calças.

Investigadora:
Quem trouxe a mala?

Criança:
Foi o meu pai.



Investigadora:
Quem trouxe a mala?

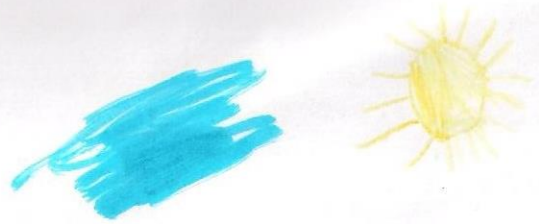
Criança:
Foi a polícia.



Investigadora:
Quem trouxe a mala?

Criança:
Foi um tropa. Trouxe para nós
brincarmos com os objetos.





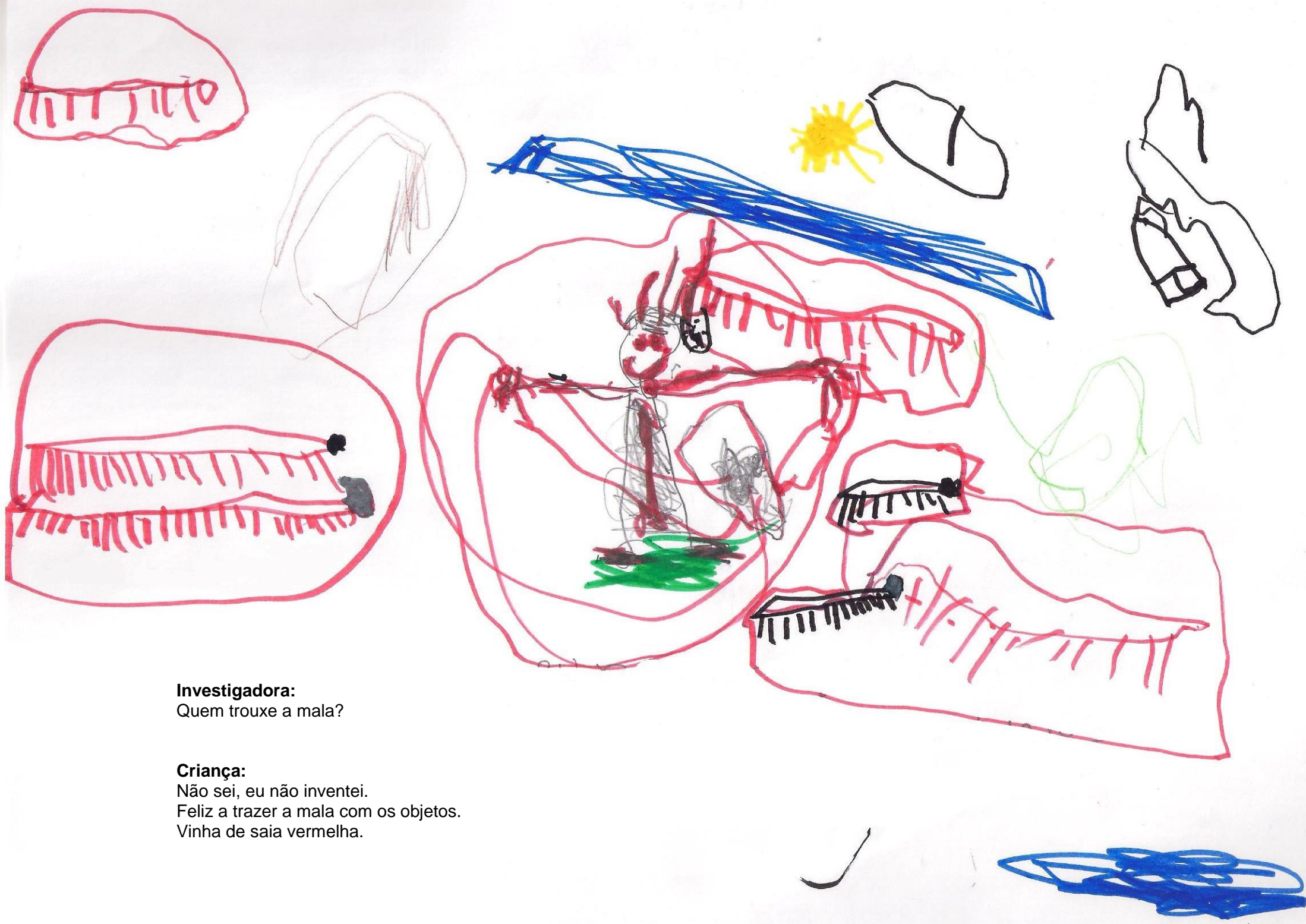
Investigadora:
Quem trouxe a mala?

Criança:
Um senhor com caracóis pretos.
Tinha vestido uma camisola vermelha e calças azuis.
Era magro e limpo e trabalhava na quinta.

Investigadora:
Quem trouxe a mala?

Criança:
Uma mulher vestida de cor-de-rosa.
Nova. Adulto.



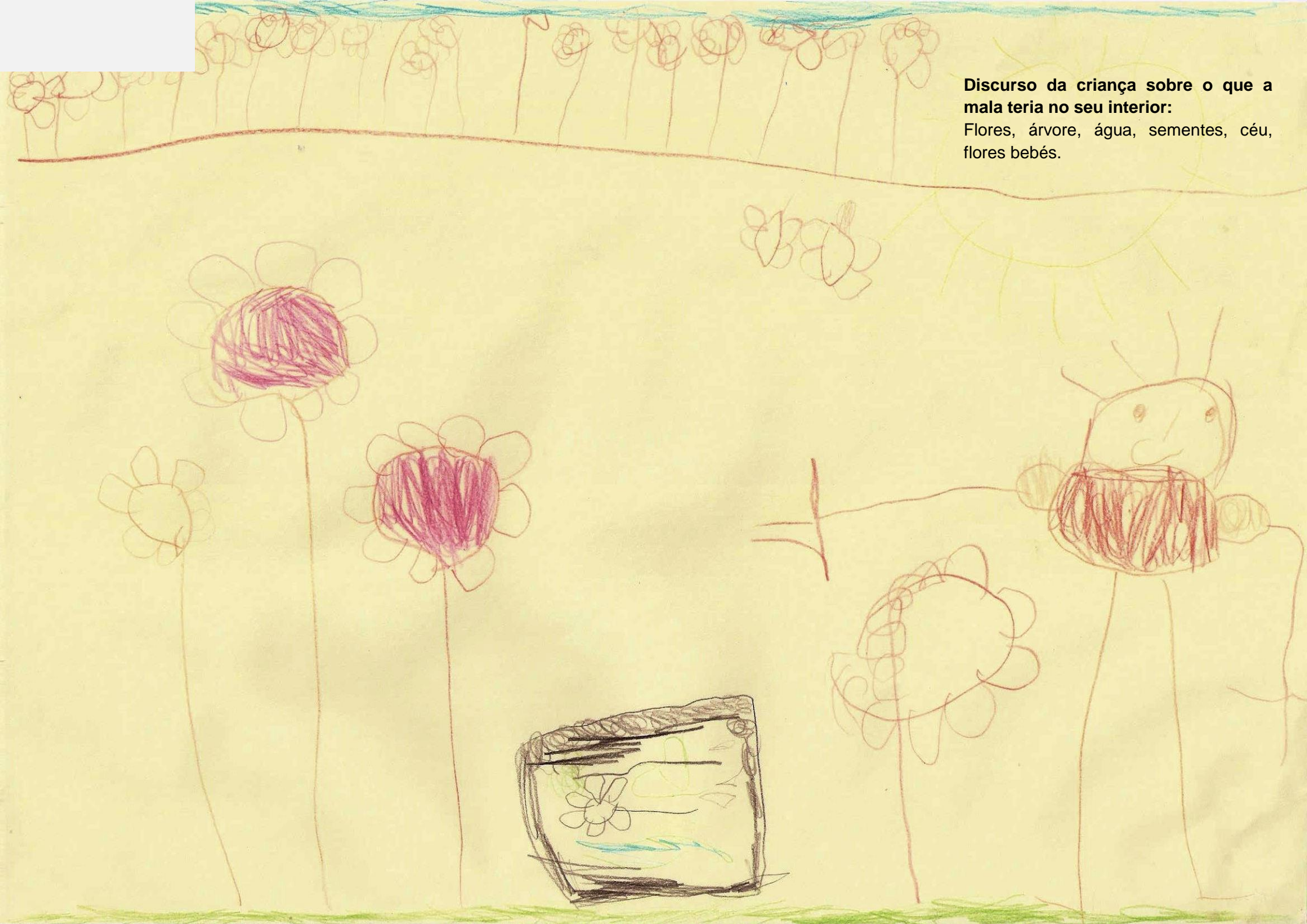


Investigadora:
Quem trouxe a mala?

Criança:
Não sei, eu não inventei.
Feliz a trazer a mala com os objetos.
Vinha de saia vermelha.

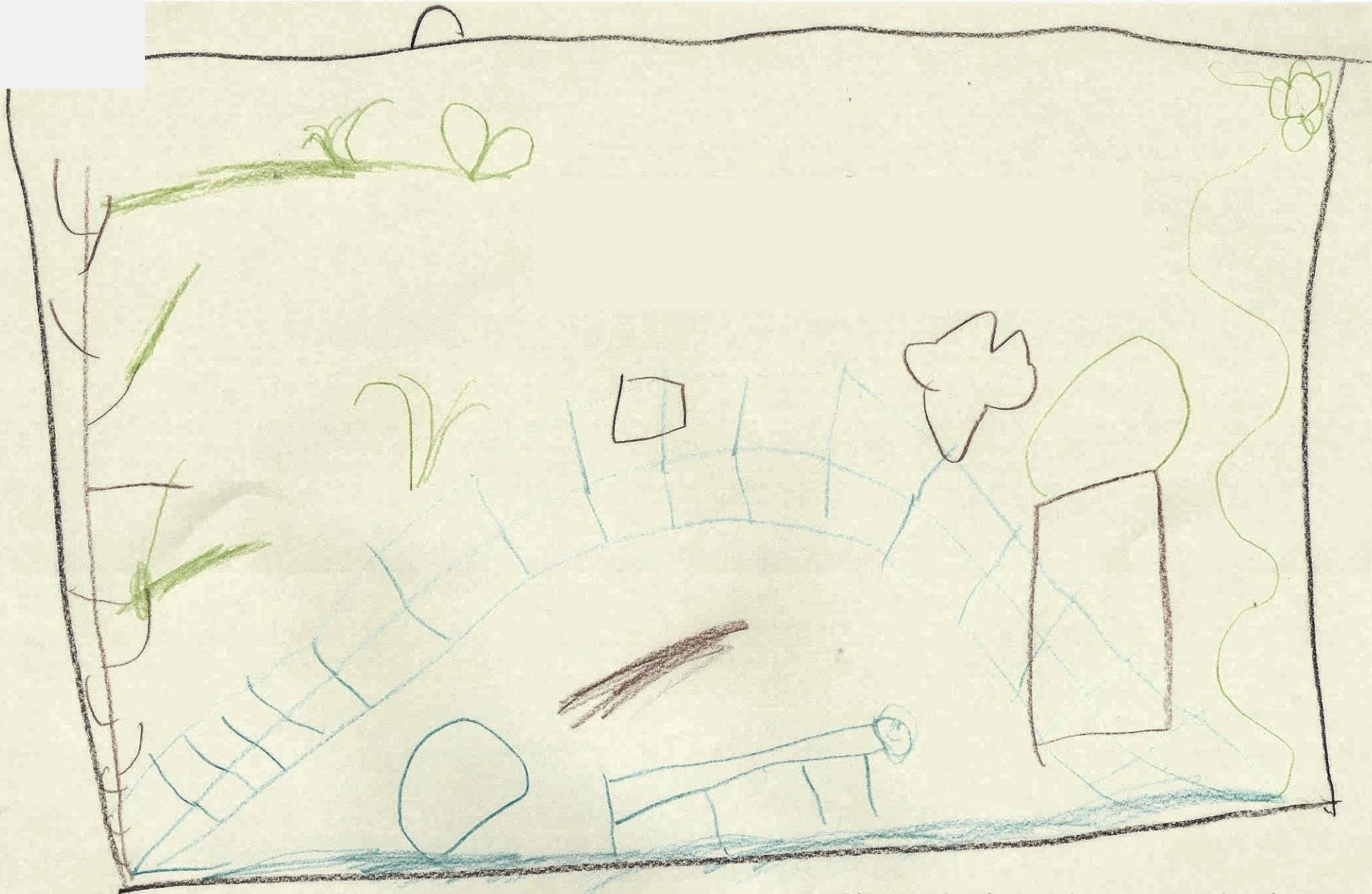
ANEXO XVIII

Desenhos de algumas crianças sobre como imaginavam o interior e exterior da mala da cozinha de lama



Discurso da criança sobre o que a mala teria no seu interior:

Flores, árvore, água, sementes, céu, flores bebés.

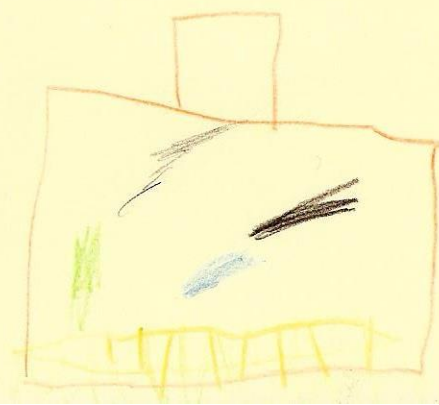


Discurso da criança sobre o que a mala teria no seu interior:

Vou fazer um pé de feijão, ponte, corrimão, pedras árvores



**Discurso da criança sobre o que a
mala teria no seu interior:**
Corda, água, pedras, terra, relva.





Discurso da criança sobre o que a mala teria no seu interior:

Menina, sol, coração, erva, flores, retângulo e triângulo.