

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação  
Pré-Escolar**

**Ilda Maria dos Santos Ferreira Rinaldi**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de  
Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientado por

Mestre Maria Angelina Sanches

**Bragança**

**2011**

## **Agradecimentos**

A realização deste trabalho só se tornou possível com a preciosa colaboração e a amizade incondicional de várias pessoas a quem quero agradecer.

Uma das primeiras palavras de enorme reconhecimento e agradecimento são dirigidas à Mestre Maria Angelina Sanches pela orientação e colaboração proporcionadas ao longo de todo este trabalho, pelas palavras de incentivo e força que sempre me disponibilizou.

A todos os docentes do mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Bragança, que em muito contribuíram para o meu enriquecimento profissional.

Ao Executivo da Junta de Freguesia de Ramalde onde exerço a minha actividade profissional, que disponibilizou tempo para que pudesse concluir o Curso de Mestrado.

À Direcção do Agrupamento Vertical de Escolas do Viso, por permitir a realização do Estágio Profissional num dos Jardins-de-Infância deste Agrupamento.

À minha amiga Ana Barroca pelas sugestões, pelos conselhos, pelos livros emprestados e por me apoiar em todo o meu percurso académico. Considero-a um exemplo a seguir.

À minha amiga Sílvia Nobre, graças ao seu apoio incondicional ao longo desta caminhada dando-me a possibilidade de prosseguir até aqui.

À minha amiga Fernanda Monteiro, pela sua ajuda em todos os momentos mais difíceis, por acreditar em mim e contribuir para o meu crescimento profissional e pessoal.

À Educadora Cristina Braga pela colaboração ao longo do ano.

À Edite Oliveira, pela ajuda a nível informático, estando sempre disponível.

Aos meus pais que sempre me ensinaram a não desistir dos sonhos.

Às minhas filhas, Sílvia, Raquel e Sara, sempre presentes e que carinhosamente me encorajaram.

Aos meus netos, Diogo, Catarina, Gonçalo, Manuel e Gustavo, que privei da minha companhia e foram ao longo de todo o percurso a minha fonte de inspiração.

Ao meu marido, pela compreensão e incentivo, pela confiança depositada em mim, durante este trabalho.

À restante família que sempre me encorajou a prosseguir.

Às crianças com as quais desenvolvi este trabalho, bem como a todos aqueles que directa ou indirectamente incentivaram e facilitaram a sua concretização, bem-haja.

## Resumo

O presente relatório enquadra-se no âmbito da prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar e nele pretendemos aprofundar a reflexão sobre a acção educativa que desenvolvemos num jardim-de-infância situado em contexto urbano.

O trabalho foi orientado segundo uma metodologia de investigação-acção, valorizando a acção educativa e investigativa na procura de resposta para as questões colocadas pela prática profissional e a (re)construção de saberes sobre a mesma.

Procurámos fundamentar a acção educativa numa perspectiva pedagógica de natureza socioconstrutivista e favorecer o desenvolvimento das diferentes áreas de conteúdo numa perspectiva integrada, atribuindo particular atenção à importância que nesse processo poderia assumir o jogo simbólico ou de faz-de-conta.

Assim, a componente investigativa integrou como principal objectivo identificar os papéis sociais representados pelas crianças durante o jogo de faz-de-conta e estratégias de (re)organização do espaço para favorecer o desenvolvimento de experiências lúdicas que as ajudem a construir modos de pensar e agir orientados por princípios de equidade. Pretendemos, portanto, compreender se as crianças manifestam possuir estereótipos relativamente às questões de género e em que medida os revelam enquanto representam papéis sociais no quotidiano pré-escolar.

O estudo evidencia a necessidade de ser dada uma melhor atenção e valorização aos tempos de aprendizagem lúdica, como são exemplo as actividades de expressão dramática ou de jogo simbólico, no sentido de serem promovidas experiências que favoreçam a construção e desenvolvimento de representações sociais não estereotipadas.

Releva-se o importante papel que o educador pode assumir na organização de um ambiente educativo que favoreça a construção de modos pensar coerentes com princípios de integração e de efectiva igualdade de oportunidades para todos.

**Palavras-chave:** Educação pré-escolar, jogo simbólico/faz-de-conta, identificação de estereótipos de género.

## **Abstract**

The present report fits in the scope of the supervised educational practice in preschool education and aims to deepen our reflection on the educational action we develop in an urban context kindergarten.

The work was developed following an action research methodology, having valued the educative and investigative action in the quest to answering the questions raised by the professional practice and the (re)construction of its own knowledge.

We have tried to base the educational action on a pedagogical perspective of social constructivist nature and to favour the development of the different areas of content in an integrated perspective, giving particular attention to the importance that the symbolic game or the one of make-believe could assume in this process.

Thus, the investigative component has aimed to identify the social roles represented by the children during the make-believe game and the options in space organization so that they can develop playful experiences that help them build ways of thinking and acting guided by equity principles. Our intention is, therefore, to understand whether the children reveal to possess gender stereotypes and how they show them when assuming social roles in their daily school routine.

The study evidences the need for a more accurate attention and importance given to the playful learning time, which includes dramatic expression or symbolic game activities, in order to promote experiences that favour the construction and development of non-stereotyped social representations.

The fundamental role of the educator is pointed out as the one responsible for the organization of an educational environment that values the development of thinking coherent with the principles of integration and effective equality of opportunities for all.

**Word-key:** Preschool education, symbolic game/make-believe, identification of gender stereotypes.

# Índice Geral

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I - Prática profissional em contexto pré-escolar.....</b>	<b>3</b>
1 - Caracterização do ambiente educativo .....	3
1.1 - Caracterização da Instituição .....	3
1.1.1 - Horário de funcionamento .....	4
1.1.2 – A equipa educativa .....	4
1.1.3 - Caracterização dos Espaços.....	4
1.2 - Caracterização da sala das actividades.....	7
1.3 - Organização do tempo no jardim-de-infância .....	13
1.4 - Caracterização do Grupo .....	14
2 - Fundamentação das opções educativas .....	16
<b>Capítulo II – Enquadramento Teórico do Estudo.....</b>	<b>19</b>
1 - Os Modelos Pedagógicos em Educação de Infância.....	19
1.1 – Modelo de Reggio Emilia .....	19
1.2 - Modelo do Movimento da Escola Moderna .....	21
1.3 - Modelo High/Scope .....	22
2 - A aprendizagem e desenvolvimento da criança: Perspectivas de Piaget e Vygostky.....	23
3 - O jogo enquanto meio de aprendizagem e recreação: conceito e sua importância .....	24
3.1. - O jogo simbólico/faz-de-conta .....	26
3.2 - Papéis sociais e estereótipos de género na brincadeira de faz-de-conta .....	29
4 - Papel do Educador no desenvolvimento de experiências integradas .....	31
<b>Capítulo III - Apresentação e descrição de actividades .....</b>	<b>34</b>
<b>Capítulo IV - Enquadramento e opções metodológicas do estudo.....</b>	<b>57</b>
1 - Delimitação do objecto de estudo .....	58
2 - Questões e objectivos do estudo .....	58
3 - Sujeitos envolvidos no estudo.....	59
4 - Metodologia .....	59
4.1 - Procedimentos e instrumentos de recolha de dados.....	59
<b>Capítulo V - Análise e interpretação dos dados recolhidos.....</b>	<b>62</b>
1 - (Re)Organização e dinamização da área do faz-de-conta .....	62
2 - Dados da observação .....	64
2.1 - Estereótipos de género manifestados pelas crianças.....	64
2.2 - Papéis representados pelas crianças .....	66
2.2.1 - No que se refere aos papéis profissionais .....	66
2.2.2 - No que se refere aos papéis familiares .....	67
3 - Dados das entrevistas .....	68
3.1 - Percepções das crianças sobre o faz-de-conta .....	69

3.2 - Papéis preferidos pelas crianças .....	71
4 - Discussão dos dados.....	71
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>73</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>75</b>
Anexos .....	79

## Índice de Figuras

Figura 1 – Espaço exterior .....	5
Figura 2 – Espaço exterior .....	5
Figura 3 e 4 – Espaço exterior.....	6
Figura 6 e 7 – Mapa de presenças e Quadro de data.....	8
Figura 8 e 9 – Área da casa .....	8
Figuras 9 e 10 – Área de Jogos/Construções.....	9
Figuras 11 e 12 - Área da garagem .....	10
Figura 13 e 14 – Área da plástica.....	10
Figura 15 – Área da Biblioteca.....	11
Figura 16 e 17 – Área da escrita.....	12
Figuras 18 e 19 - Área das Ciências .....	12
Figura 20 – Reconto com fantoches .....	34
Figura 21 - Maqueta “aldeia triste e aldeia colorida” .....	35
Figuras 22 e 23 - Digitinta .....	36
Figuras 24 e 25 – Confeção da massa para construção do arco-íris.....	37
Figura 26 – Dramatização da canção “Over the Rainbow” .....	38
Figura 27 - Representação gráfica da dramatização da canção “Over the Rainbow” .....	39
Figuras 28 e 29 – Construção de um painel da cidade e do campo.....	40
Figuras 32 e 33 – Preparação da Sopa.....	42
Figura 34 – Registo do número de sopas passada e de sopas com pedaços .....	43
Figuras 35 e 36 - Representação da história “Rato do campo, rato da cidade” .....	44
Figuras 37 e 38 – Registos gráficos da dramatização da história original e a história inventada .....	45
Figuras 39 e 40 – Ciclo do mel.....	46
Figura 41 - Dramatização da história do ciclo do mel.....	47
Figura 42 - Registo da dramatização .....	47
Figura 43 e 44 – Desenvolvimento da Linguagem Oral e abordagem à escrita .....	48
Figura 45 e 46 – Lengalenga e Poesia .....	49
Figuras 47, 48 e 49 – Registos gráficos de histórias contadas ao longo do projecto .....	49
Figuras 50, 51 e 52 – Abordagem ao domínio da matemática – construção de conjuntos.....	50
Figura 53 e 54 - Registo das ideias prévias das crianças .....	51
Figura 55 e 56 - Experiências sobre a dissolução de substâncias.....	51
Figuras 57 e 58 – Actividades plásticas sobre animais marinhos.....	51
Figuras 59 e 60 – Dramatizações a propósito do tema “Mar” .....	52
Figura 61 – Construção e utilização de barquinhos de papel .....	53
Figuras 62 e 63 – Dramatização da história “Quinta da amizade” .....	54
Figura 64 e 65 – Desenvolvimento da consciência fonológica .....	54
Figuras 66 e 67 – Observação de formigas .....	55



<b>Figuras 68 e 69 – Registo da observação das formigas.....</b>	<b>55</b>
<b>Figuras 70, 71 e 72 - Identificação de países no globo e pessoas culturas diferentes.....</b>	<b>56</b>

## **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1 – Caracterização do Grupo .....</b>	<b>14</b>
<b>Tabela 2 – Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação .....</b>	<b>15</b>
<b>Tabela 3 – Pessoa com quem reside a criança .....</b>	<b>15</b>
<b>Tabela 4 - Papéis profissionais representados nos jogos de faz-de-conta.....</b>	<b>66</b>
<b>Tabela 5 - Percepções acerca do faz-de-conta .....</b>	<b>69</b>

## Introdução

O presente relatório inscreve-se no âmbito das actividades de prática de ensino supervisionada desenvolvidas no âmbito do curso de mestrado em educação pré-escolar, num jardim-de-infância da rede pública de educação pré-escolar e pretende aprofundar a reflexão sobre a acção educativa que desenvolvemos.

Considerando a importância que o jogo dramático assume no processo de aprendizagem das crianças da primeira infância, atribuímos-lhe particular atenção enquanto meio de aprofundamento da reflexão sobre o papel que, como futuros educadores, podemos assumir na criação de ambientes educativos potencialmente facilitadores de experiências de aprendizagem de qualidade.

Ao longo da história da educação de infância vários pedagogos e autores procuraram sublinhar a importância do jogo como meio de aprendizagem das crianças. Assim, importa ter em conta que, como sublinha Aguiar (1997, citando Piaget) “a actividade lúdica é o berço obrigatório das actividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa”. E ainda que Vygotsky, de acordo com Yudina (2007), “pôs em relevo algumas actividades culturais extremamente necessárias para o desenvolvimento da criança e distingue o jogo, referindo que este é ‘insubstituível na educação de infância’ uma vez que contribui para o desenvolvimento da imaginação, das competências sociais e comunicativas, da auto-regulação, e como motivação para a aprendizagem” (p.5).

Neste sentido, e reconhecendo a necessidade de criar oportunidades que pudessem favorecer o envolvimento das crianças no jogo de faz-de-conta, procurámos aprofundar a reflexão sobre:

- Como dinamizar o jogo simbólico/faz-de-conta na sala de actividades?
- Será que o jogo simbólico das crianças apresenta estereótipos de género?

Assim, e procurando explicitar o que no contexto deste trabalho se entende por faz-de-conta, importa considerar que, como refere Bomtempo (2007), “este tipo de jogo recebe várias denominações: jogo imaginativo, jogo de faz-de-conta, jogo de papéis ou jogo socio-dramático” (pp. 57-58). Como acrescenta a autora “os termos simbólico, representativo, imaginativo, fantástico, de simulação, de ficção ou de faz de conta podem ser vistos como sinónimos, desde que sejam empregados para descrever o mesmo fenómeno” (p. 58). Corroborando esta ideia, estes termos serão também

utilizados no presente trabalho como idêntico significado, pelo que num ou noutro momento poderemos recorrer a uma ou outra designação.

No que se refere à intervenção educativa procura-se aprofundar a reflexão sobre as experiências de aprendizagem desenvolvidas, atribuindo nesse processo particular atenção aos princípios previstos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Neste processo, procurámos ter em conta os interesses, saberes e necessidades das crianças, escutando as suas opiniões e sugestões e fazendo com que assumissem um papel activo no seu próprio processo de aprendizagem

No que se refere à organização do trabalho este integra cinco capítulos.

No primeiro capítulo desenvolvemos a caracterização do contexto em que desenvolvemos a acção educativa, reflectindo sobre a organização do ambiente educativo quer ao nível da instituição quer da sala de actividades e sobre as opções pedagógicas adoptadas. No segundo capítulo segue-se com o desenvolvimento do quadro teórico, centrando este em torno da abordagem aos modelos pedagógicos Reggio Emília, Movimento da Escola Moderna e High Scope, às perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento de Piaget e Vygotsky e, ainda, ao jogo simbólico ou de faz-de-conta.

No terceiro capítulo descreve-se a acção educativa, incidindo em quatro actividades desenvolvidas numa perspectiva integradora.

No quarto capítulo referem-se as opções metodológicas do estudo e no quinto capítulo procede-se à análise e interpretação dos resultados. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

# **Capítulo I - Prática profissional em contexto pré-escolar**

## **1 - Caracterização do ambiente educativo**

Neste capítulo, procuramos caracterizar o contexto em que foi desenvolvido a prática profissional, bem como as opções educativas adoptadas, considerando a importância que estas dimensões revestem na construção das respostas educativas adequadas à população que nele se integram. Assim, importa considerarmos não apenas as características do ambiente físico da instituição e do seu funcionamento, mas também alguns dados relativos à composição e características do grupo de crianças e do seu agregado familiar. Como refere Silva *et al.* (2007), importa ter em conta que “tanto estes contextos de vida da criança como as relações que estabelecem entre eles têm uma influência na educação da criança, nomeadamente as relações entre a família e o estabelecimento de educação pré-escolar” (p.33). Requer-se, também, considerar o meio sociocultural envolvente, assim como a posição geográfica do respectivo contexto institucional pela influência que têm, ainda que indirecta, na educação das crianças.

### **1.1 - Caracterização da instituição**

O jardim-de-infância no qual foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada situa-se em contexto urbano e integra-se numa zona com predominância de bairros camarários, muito povoada e industrializada da cidade do Porto. A população que frequenta a instituição, apresenta-se diversificada e com notórios contrastes sociais, predominando o número de crianças pertencentes a famílias da classe média ou de trabalhadores por conta de outrem. Existem, porém, algumas famílias mais desfavorecidas e com poucos recursos económicos.

No que se refere ao edifício do jardim-de-infância, trata-se de um pré-fabricado com cerca de 30 anos de existência, criado em 1987, embora tenha sido alvo de diversas obras de reformulação e integrado a construção de raiz de um refeitório, cozinha e lavandaria. Este foi criado no âmbito de um projecto da Câmara Municipal do Porto e visava abranger as populações trabalhadoras, bem como as mais desfavorecidas socialmente, proporcionando-lhes apoio na educação dos filhos.

Actualmente<sup>1</sup>, o jardim-de-infância é frequentado por cerca de oitenta e cinco crianças, dos três aos seis anos de idade, organizadas em três grupos verticais e um horizontal.

### **1.1.1 - Horário de funcionamento**

A instituição funciona entre as 8h30 e as 18h, sendo o horário lectivo das 9h00 às 12h00 e das 13h30 às 15h30. No restante horário funciona a componente de apoio à família, podendo as crianças ficar em trabalho não lectivo com auxiliares de educação, em ateliês, na sala polivalente ou no espaço exterior. A Junta de Freguesia sustenta e apoia o funcionamento logístico do Jardim-de-infância.

### **1.1.2 – A equipa educativa**

A orientação pedagógica pertence ao Agrupamento de Escolas em que se integra o jardim-de-infância. A equipa de trabalho é constituída por quatro educadoras, uma assistente de acção educativa, três auxiliares de educação, duas de acção educativa e duas cozinheiras. Em cada sala a equipe é constituída por uma educadora e uma auxiliar de educação educativa.

As crianças com Necessidades Educativas Especiais que frequentam a instituição são apoiadas por uma educadora especializada, que articula a sua acção pedagógica, com as educadoras dos três grupos.

A instituição é semanalmente visitada por um médico pediatra, o qual no início do ano lectivo faz um exame clínico a todas as crianças, no sentido de ajudar a despistar situações que necessitem de um encaminhamento adequado para o Centro de Saúde, Hospitais ou outros serviços.

### **1.1.3 - Caracterização dos espaços**

No que se refere ao **espaço exterior** do jardim-de-infância é constituído por um recinto extenso, no qual podem ser consideradas três áreas diferentes. Uma delas é arborizada, integrando um amplo espaço em relva e arbustos, onde as crianças podem correr, subir e descer pneus, descobrir animais de pequeno porte, plantar, semear e

---

<sup>1</sup> Referimo-nos ao ano lectivo 2010-2011, isto é, aquele em que decorreu o estágio a que se refere o presente relatório.

cuidar de plantas e realizar jogos de natureza diversa, incluindo os de faz-de-conta. A figura 1 ilustra parte desse espaço, permitindo perceber a extensão do mesmo.



**Figura 1 – Espaço exterior**

Outra área do espaço exterior é constituída por um parque, em que o solo é se encontra revestido por material PVC e que integra alguns equipamentos de recreação, como por exemplo uma casinha em madeira, um escorrega, um cavalo e uma moto de mola, uma construção em corda para subir e ainda espaldares (ver figura 2).



**Figura 2 – Espaço exterior**

No espaço exterior existe, ainda, outra área em que o solo é revestido em cimento e na qual as crianças podem realizar jogos de natureza diversa, como jogar à bola e à macaca, fazer o jogo do galo, andar de triciclo e bicicleta, brincar com cavalos feitos com paus de madeira, realizar danças de roda, entre outras actividades que incluam a preferência das crianças (ver figuras 3 e 4).



**Figura 3 e 4 – Espaço exterior**

Considerando o espaço, os equipamentos e materiais que existem à disposição das crianças, parece-nos poder considerar que o mesmo vai ao encontro do sublinhado por Hohmann e Weikart (2009), referindo-se às oportunidades lúdicas oferecidas no espaço exterior ao nível do modelo pedagógico High/Scope. Isto é, “ao ar livre as crianças têm espaço para correr, saltar, atirar, baloiçar, escavar e andar de bicicletas, triciclos, ou outros meios de transporte. As suas brincadeiras de faz-de-conta abrangem toda a área de exterior (...)” (Homann & Weikart, 2009, pp. 432-433).

Como também sublinham os autores à medida que as crianças exploram e brincam no exterior vivenciam muitas experiências importantes, nomeadamente ao nível da “representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo” (Homann & Weikart, 2009, p. 433).

É neste sentido, que partilhamos da opinião de Silva *et al.* (2007), quando sublinham que “pelas potencialidades e oportunidades educativas que pode oferecer merece a mesma atenção do educador do que o espaço interior” (pp. 38-39). Aspecto que procurámos ter em consideração no decurso da acção educativa.

Quanto ao espaço interior a instituição possuía quatro salas de actividades, um gabinete de trabalho pedagógico, um gabinete de atendimento aos pais, uma sala polivalente, um refeitório, cozinha e copa, lavandaria, duas casas de banho para as crianças e uma casa de banho para os adultos. Destes espaços, procedemos a uma caracterização mais específica da sala em que se integrava o grupo de crianças, com o qual desenvolvemos a acção educativa e à qual se refere o presente trabalho.



## 1.2 - Caracterização da sala das actividades

No que se refere ao valor educativo que representa o espaço Zabalza (1992), lembra que:

o espaço, na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas (...), isto leva-nos a uma consideração bidimensional do espaço escolar: como contexto de aprendizagem e crescimento pessoal, por um lado e, por outro, como contexto de significados (pp. 120-121).

Tendo como pressuposto esta concepção<sup>2</sup> de organização do espaço, e atendendo às necessidades e características do grupo, optou-se por organizar a sala em áreas de interesse bem definidas e que encorajassem à realização de diferentes tipos de experiências.

A sala é relativamente pequena para o número de crianças que a frequentavam e tem muitas janelas, facto que lhe confere um aspecto luminoso, arejado e alegre, mas que dificulta a distribuição e organização dos espaços. No entanto, conseguimos organizá-la criando diferentes áreas, nas quais são proporcionadas às crianças actividades em grupo e individuais, zonas de maior movimento e zonas de maior recato que integram a possibilidade de um trabalho mais individualizado.

No início do ano lectivo, e em conjunto com as crianças, foram organizadas as seguintes áreas: área da casa; área dos jogos/construções; área da garagem; área da expressão plástica; área da biblioteca e área do computador. Neste sentido, concordamos com Cardona (1992) quando afirma que “a melhor forma de explicitar e familiarizar as crianças com o trabalho da sala é proporcionar-lhes desde o início do ano lectivo uma participação no processo de organização que vai sendo realizado” (p. 8).

Estas áreas de interesse não se constituíram como espaços estanques, pois puderam ser transformadas e renovadas, dando origem a outras. Nelas as crianças podiam desenvolver uma multiplicidade de interacções, tal como a cooperação e aprendizagem em interacção com os adultos e, sobretudo, entre pares, resolverem problemas, comunicarem entre si, desenvolverem projectos comuns, partilharem jogos, espaços e actividades. Procurámos fomentar o desenvolvimento da autonomia e o sentido de responsabilidade, no cuidar dos materiais, mantendo-os arrumados.

---

<sup>2</sup> Importa sublinharmos, também, os contributos que neste âmbito apresentam os modelos *High Scope*, *Reggio Emilia* e Movimento da Escola Moderna.

Procurámos, ainda, estimular o sentido de partilha, pois tudo era de todos, não só os materiais existentes como também o espaço. Entendemos ter em conta que, como refere Zabalza (1992) “a sala é, antes de mais nada (...) um ambiente de vida” (p. 132).

Nas paredes da sala estavam colocados o mapa das presenças (Figura 6), integrando um quadro de dupla entrada, no qual se observavam as fotografias e o nome das crianças na horizontal e na vertical encontravam-se registados os dias de semana. As crianças ao utilizarem este quadro associavam o seu nome ao dia da semana marcando a sua presença e percepcionavam quais as crianças que estavam presentes e quais as que se encontravam ausentes.

Existia ainda um quadro para indicação da data, onde as crianças colocavam os cartões relativos ao dia, mês, ano, bem como ao dia da semana (ver figura 7), tendo como objectivo favorecer a identificação das unidades de tempo.



**Figura 6 e 7 – Mapa de presenças e Quadro de data**

No que se refere às áreas, é de anotar que se encontravam identificadas com o respectivo nome, procurando familiarizar as crianças com o código escrito.

No que se refere à área da casa, esta integrava um espaço amplo e material de natureza diversa como podemos observar nas figuras 8 e 9 para que as crianças pudessem desenvolver o jogo simbólico, recriassem experiências familiares, assumissem e experienciassem diferentes papéis.



**Figura 8 e 9 – Área da casa**

Os materiais integrados no início do ano lectivo eram em número limitado para que permitisse uma integração gradual, visando uma crescente complexificação da sua organização e que pudesse suscitar o interesse e a curiosidade das crianças, impelindo à sua exploração e utilização. Como referem Hohmann e Weikart (2009) “os ambientes que promovem a aprendizagem activa incluem objectos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças” (p. 160). Ao longo do ano fomos construindo e introduzindo uma grande diversidade de materiais para dinamizar a área do faz-de-conta ou jogo simbólico, tendo em conta as ideias e interesses das crianças.

No que se refere à área do jogos/construção tentámos passar as construções para junto da garagem e da casa uma vez que estas estão mais direccionadas para o jogo simbólico/faz-de-conta. Os materiais existentes estavam identificados, bem como o espaço onde se encontravam para facilitar o acesso e arrumação dos mesmos. Aí existiam legos de vários tamanhos, peças de madeira, casinhas, blocos grandes de plástico, árvores, animais e pistas de madeiras. As imagens apresentadas nas figuras 9 e 10 ajudam a contextualizar o que dissemos.



**Figuras 9 e 10 – Área de Jogos/Construções**

A partilha de opiniões, a cooperação e a participação entre pares, nesta área e com determinados materiais, possibilitou a exploração e apropriação de conceitos ao nível da matemática, tal como no âmbito da seriação, classificação, comparação, padrões, entre outros. É de assinalar que as crianças tinham a possibilidade de usar o espaço destinado ao acolhimento para a construção dos jogos. Aí, também “erguiam” vários edifícios, recriavam cidades, parques e jardins zoológicos. Existia uma grande variedade de materiais permitindo que ao longo do ano fossem alternando diferentes jogos, o que enriquecia o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Quanto ao espaço destinado à área da garagem as crianças brincavam também ao “faz-de-conta”. Eram motoristas de autocarros e de táxis, pilotos em corridas de automóveis e de motos e bombeiros. Nesta área existia também diverso material, tal como carros, aviões, motos, garagens, pistas, comboios, bicicletas, mantas com arruamentos e sinais de trânsito (ver figuras 11 e 12).



**Figuras 11 e 12 - Área da garagem**

O desenho, recorte, digitinta, colagem e pintura deverão fazer parte do dia-a-dia das crianças em jardim-de-infância, tal como procurámos que fizessem do grupo de crianças com o qual desenvolvemos este trabalho. A este respeito Silva *et al.* (2007) refere que os “contactos com a pintura, a escultura, etc., constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético” (p. 63).

O material colocado à disposição das crianças neste espaço incluía lápis de cor e de cera, marcadores, lápis de carvão, plasticina, tintas guache, aguarelas, papéis de várias qualidades, material de desperdício que foi continuamente reintroduzido à medida que acabava, tal como revistas, jornais, tampas e caixas de iogurtes, cápsulas de café, entre outros (ver figuras 13 e 14).



**Figura 13 e 14 – Área da plástica**

A área da biblioteca era um local acolhedor e bem delimitado, constituindo-se como um espaço convidativo e de realização de múltiplas aprendizagens e descobertas. Os livros estavam ao dispor das crianças, bem como alguns fantoches que eram usados pelas crianças para a (re)criação e interpretação de histórias ou situações de natureza diversa. Como sugere Mata (2008) “os contactos precoces com a leitura, no jardim-de-infância, são determinantes para a formação de pequenos leitores envolvidos” (p.71). Este espaço continha ainda um leitor de CD (ver figura 15).



**Figura 15 – Área da Biblioteca**

Na área da escrita as crianças entravam em contacto com o código escrito, no entanto este contacto fez-se de uma forma informal. Brincavam com as letras, faziam tentativas de escrita, copiando as letras que viam, familiarizam-se com o código escrito, apercebiam-se que existiam formas de comunicar diferente da linguagem oral. Silva *et al.* (2007) dizem-nos que “sendo uma das funções do código escrito dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas” (p. 71).

Na área de escrita existiam diversos materiais construídos. De entre eles salientam-se as letras recortadas de jornais e revistas montadas em caixas de fósforos, as letras em madeira e em plástico, cadernos, lápis e canetas, imagens identificadas e com palavras divididas por sílabas (ver figuras 16 e 17).





**Figura 16 e 17 – Área da escrita**

O espaço do acolhimento era destinado à discussão e tomada de decisões. Era aqui que se planificavam e avaliavam as actividades em grupo, se davam a conhecer os desejos e as angústias. Salienta-se que, neste espaço, a educadora criava fortes laços afectivos com as crianças, através da palavra, mas também, de outros atributos, não menos importantes como a entoação da voz, o gesto, o sorriso aberto e a expressão dos olhos.

A área de ciências destinava-se à realização de experiências. Aqui as crianças experimentavam materiais, verificavam a evolução e as características de alguns animais e plantas tais como: caracóis, lagartas, ervilhas, feijões e batatas. Neste sentido Silva *et al.* (2007) assinala que “a sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais. Interrogar-se sobre a realidade, colocar problemas e procurar a sua solução constitui a base do método científico” (p.82). Para realização deste tipo de actividades existiam lupas, tubos de ensaio, pinças, diversos frascos, lanternas e embalagens e livros sobre ciências (ver figuras 18 e 19).



**Figuras 18 e 19 - Área das Ciências**

### 1.3 - Organização do tempo no jardim-de-infância

Foi estabelecida uma rotina diária flexível, organizando-se o tempo de forma a permitir uma maior segurança e uma interiorização da noção de tempo nas crianças. Segundo Silva *et al.* (2007) “as referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual (p. 40). Para Hohmann e Weikart (2009) “a rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (p 224). O quadro 1 apresenta a rotina diária que habitualmente se desenvolvia na sala de actividades, sendo flexível em função das necessidades/interesses das crianças.

**Quadro 1 – Rotina diária**

<b>PERÍODO DA MANHÃ</b>	
<b>HORAS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
<b>9h:00</b>	- Recepção das crianças, Acolhimento; - Canção dos bons dias; - Diálogo sobre as actividades a realizar; - Planificação em grande grupo; - Marcação do tempo e das presenças.
<b>9h:30</b>	- Desenvolvimento de uma actividade planificada em pequeno ou em grande grupo.
<b>10h:15</b>	- Lanche da manhã.
<b>10h30</b>	- Actividades livres pelas áreas da sua preferência.
<b>11h:10</b>	- Arrumação da sala.
<b>11h15</b>	- Recreio.
<b>12h00</b>	- Higiene -Almoço.
<b>PERÍODO DA TARDE</b>	
<b>13h30</b>	- Reunião em grande grupo: Momento de histórias, poesias, lengalengas ou concretização de projectos.
<b>14h45</b>	- Actividades livres pelas áreas da sua preferência.
<b>15h15</b>	- Reunião de avaliação e reflexão das actividades.
<b>15h30</b>	- Lanche da tarde.

A rotina diária teve como finalidade proporcionar uma sequência da planificação, do trabalho e de síntese para que a criança explore, execute e planeie projectos em grande ou pequeno grupo, promovendo nelas a noção de tempo e ao mesmo tempo lhe confira confiança.

#### 1.4 - Caracterização do Grupo

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, sendo onze raparigas e catorze rapazes. Destas, quatro crianças nasceram no ano de 2005, quinze nasceram em 2006 e seis nasceram em 2007. Uma das crianças de cinco anos frequentava pela terceira vez o Jardim-de-Infância, as outras três crianças ingressaram no ano transacto no estabelecimento de ensino. Este grupo era composto predominantemente por crianças de quatro anos de idade.

**Tabela 1 – Caracterização do Grupo**

Crianças	3 anos	4 anos	5 anos
<b>Raparigas</b>	2	8	1
<b>Rapazes</b>	4	7	3

As crianças manifestavam-se bastante participativas e criativas, demonstravam interesse por experiências diversificadas. As que já tinham frequentado no ano anterior o jardim-de-infância possuíam bastante autonomia e tentavam auxiliar os mais novos. No grupo existiam duas crianças com dificuldade na articulação de alguns fonemas. As restantes crianças na sua maioria expressavam-se correctamente e possuíam um vocabulário adequado à idade. Ao nível motor apresentavam um desenvolvimento, na sua generalidade, adequado à sua faixa etária.

Quanto à lateralidade, as crianças mais velhas já distinguiam a direita e a esquerda, as mais novas ainda não tinham a lateralidade bem definida, trabalhando ora com a mão esquerda, ora com a mão direita.

As crianças manifestavam grande interesse por jogos de grande movimento e por jogos de encaixe. Os puzzles e os jogos de identificação e de construção eram também muito procurados pelas crianças. Gostavam de ouvir histórias, de fazer desenhos, colagem, pintura e digitinta. Faziam pasta de farinha e moldavam plasticina e barro com muito interesse. Estas actividades tridimensionais desenvolvem e estimulam a criatividade e a imaginação e permitem às crianças desenvolver a coordenação óculo-manual e a destreza motora.

No que se refere à caracterização do agregado familiar das crianças, de acordo com os dados que constam nas fichas de identificação da criança e no que se refere à situação profissional dos pais/mães, a maioria encontra-se empregado, embora registando uma elevada taxa de desemprego em ambos os grupos, encontrando-se nesta situação 5 pais e 7 mães.



Quanto às habilitações académicas, como pode os dados da tabela a seguir apresentada permitem observar, apenas 5 pais e 6 mães apresentavam habilitações académicas superiores ao nível da escolaridade básica obrigatória, isto é o 9.º ano, e um número razoável de elementos, de ambos os grupos não concluiu este nível de escolaridade.

**Tabela 2 – Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação<sup>3</sup>**

<b>Habilitações Literárias</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
Sem escolaridade	2	1
4º ano	1	4
6º ano	7	9
9º ano	5	5
11º ano	---	1
12º ano	4	2
Licenciatura	1	3
Não indicadas habilitações	5	0
Total	25	25

A constituição do núcleo familiar também se apresenta diverso, sendo de anotar que apenas nove crianças se integram em famílias ditas tradicionais, ou seja, constituídas por pais e irmãos, como pode ver-se pelos dados da tabela 3.

**Tabela 3 – Pessoa com quem reside a criança**

<b>Pessoas com quem vive a criança</b>	<b>Nº de crianças</b>
Pai e Mãe	7
Avós	1
Pai e mãe/Irmãos	9
Mãe	3
Mãe e Avós	5

Em síntese, é de considerar a natureza diversa que apresentam os contextos familiares em que as crianças se integram e a pertinência que podem assumir na partilha de experiências de vida entre as crianças.

<sup>3</sup> Nas fichas de identificação da criança preenchidas pelos encarregados de educação não constavam dados em relação a todos os pais das crianças e não nos foi possível obter informações sobre as habilitações académicas relativas a cinco pais.

## **2 - Fundamentação das opções educativas**

A elaboração deste projecto requereu tornar claros as finalidades que pretendemos alcançar e a perspectiva pedagógica pela qual procurámos enveredar.

No que se refere às finalidades que orientaram a acção educativa centraram-se, essencialmente, em criar oportunidades que permitissem, conforme o previsto na Lei-quadro da Educação Pré-escolar, favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, art. 2º) e procurando estabelecer relação e comunicação com todas as famílias.

Neste sentido, e tomando em consideração a ênfase que procurámos dar a criação de oportunidades para enriquecimento do jogo simbólico/faz-de-conta das crianças procurámos nesse processo atender e valorizar a diversidade sociocultural do grupo e os contributos que as famílias poderiam ir proporcionando ao longo dos projectos e experiências de aprendizagem promovidos.

Neste sentido, procurámos observar, ouvir e promover a discussão de opiniões e interesses dos elementos do grupo e implicá-los na tomada de decisão sobre os materiais que seria importante possuir e, por conseguinte, construir ou adquirir e como organizá-los para que pudéssemos dispor de um espaço rico em termos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Procuramos, assim, adoptar uma pedagogia participativa, fazendo com que as crianças assumissem um papel activo no seu processo de aprendizagem, tendo em conta uma perspectiva socioconstrutivista do desenvolvimento. Como refere Oliveira-Formosinho (2007) “uma pedagogia de infância construtivista conduz (...) a uma pedagogia de participação” (p. 27). Assim, e seguindo o pensamento da autora, procurámos ter em conta que o educador deve proporcionar às crianças situações em que estas possam participar activamente na organização e reorganização dos espaços, na avaliação e planificação dos projectos e actividades, de forma a construírem aprendizagens significativas e desenvolverem o conhecimento holístico.

Assim, e no sentido de uma melhor compreensão de como pode entender-se este processo, procuramos, alargar a reflexão sobre o que se entende por pedagogia da participação enquanto alternativa à pedagogia da transmissão.

A pedagogia transmissiva pressupõe assegurar a passagem de saberes considerados essenciais à criança. Numa pedagogia deste tipo a criança surge encarada como uma “tábua rasa” ou uma “folha em branco” que deve memorizar os conteúdos e reproduzi-los conforme lhes são transmitidos. O professor/educador recorre, com frequência, a materiais estruturados para ensinar, como por exemplo a fichas de trabalho e manuais. Este tipo de pedagogia dá pouca importância à implicação da criança em actividades que favoreçam a criatividade, o raciocínio e a resolução de problemas. É um tipo de educação que tem por objectivo fazer do educando um receptor da informação que o professor/educador lhe transmite.

À concepção de educação por recepção opõe-se a pedagogia de participação, relevando um processo de ensino/aprendizagem no qual a criança faz parte integrante. Esta pedagogia assenta em princípios de natureza sócio construtivista, apontando para a criação de espaços e tempos pedagógicos onde as relações e interacções permitem desenvolver actividades e projectos que valorizam as experiências, os saberes e as culturas das crianças, em diálogo com os saberes e culturas dos adultos e de outras crianças. Como refere Oliveira-Formosinho (2007), esta pedagogia

centra-se nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, na(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução em contexto com os actores, porque são pensados como activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação (p. 27).

A pedagogia da participação tem como objectivos favorecer o envolvimento em experiências de vida e nesse processo experiencial, construir aprendizagens e fomentar o desenvolvimento. No dizer de Oliveira-Formosinho (2007):

a interactividade entre saberes, práticas e crenças, a centração nos actores como co-constructores da sua jornada de aprendizagem num contexto de vida e de acção pedagógico determinado, através da escuta, do diálogo e da negociação, conduzem a um modo de fazer pedagógico caleidoscópico (...). Este modo de fazer pedagogia configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e de pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa (p. 21).

A intervenção do educador requer, por isso uma reflexão contínua sobre o processo educativo. Como releva Oliveira-Formosinho (2007), importa, sobretudo, “pensar a criança como ser participante e não como um ser em espera de participação”

(p.12) e, ainda, como afirmam Silva *et al.* (2007), “como sujeito e não como objecto do processo educativo” (p. 17).

Para promoverem este tipo de pedagogia, os professores/educadores, para além do conhecimento científico, necessitam de um conhecimento psicopedagógico que lhes permita estabelecerem laços compreensivos e amigáveis com as crianças e suas famílias, e favorecerem actividades pedagógicas que promovam a autonomia, a auto-estima e o respeito por si próprio e pelos outros. Aspectos considerados essenciais para promover a formação de cidadãos capazes não só de se integrarem na sociedade, mas também de assumirem sobre ela um posicionamento criativo e crítico, com vista à sua transformação, no quadro de um processo de melhoria da qualidade de vida para todos.

## Capítulo II – Enquadramento Teórico do Estudo

### 1 - Os Modelos Pedagógicos em Educação de Infância

Segundo Oliveira-Formosinho (2007) um “modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção” (p. 34).

Assim, e tendo em conta a crescente relevância que tem vindo, nos últimos anos, a atribuir-se ao modelo de *Reggio Emilia*, Movimento da Escola Moderna e modelo *High/Scope*, importa efectuarmos uma breve abordagem a cada um deles.

#### 1.1 - Modelo de Reggio Emilia

O modelo pedagógico designado Reggio Emilia, fundado por Loris Malaguzzi, aponta para uma imagem de criança “como um sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si mesmo e do mundo que o rodeia” (Lino, 2007, p. 99). Neste modelo pedagógico a criança é vista como um sujeito que possui ideias, saberes e linguagens que pode utilizar para se expressar. O papel activo da criança no processo de aprendizagem reflecte-se na valorização da investigação enquanto meio de construção de conhecimento.

O processo de ensino aprendizagem deve atender aos interesses e às necessidades formativas das crianças, bem como ao meio local onde se integram.

Este modelo integra uma forte influência de vários autores, como Dewey, Piaget, Vygotsky e Bronfenbrenner, entre outros. De acordo com Forman, citado por Mesquita-Pires (2007), pode detectar-se nele o construtivismo “na maneira como estas escolas encorajam as crianças a dialogarem entre si, a compreenderem as perspectivas umas das outras e, a construir uma compreensão conjunta sobre um dado tema” (pp. 65-66).

Pode, então, entender-se que o Modelo Reggio Emilia incita à participação das crianças, em todos os momentos, na construção do conhecimento. Por conseguinte, deve ser-lhes dada a oportunidade de apresentar ideias e hipóteses, bem como de trabalhar as conclusões, em grande grupo, do qual fazem parte as crianças e os educadores, sendo que o processo de significação surge da partilha. Em todo este processo o educador assume-se também como investigador que orienta todas as acções desenvolvidas pelas crianças e promove o tipo de trabalho. O papel do adulto é relevante na medida em que como diz Rinaldi (2008):

O desafio para o adulto é estar presente sem ser um intruso, a fim de manter melhor a dinâmica cognitiva e social enquanto está em progresso. Ocasionalmente, ele deve apoiar o conflito produtivo desafiando as respostas de uma ou de várias crianças (p. 117)

A autora releva, ainda, que “o professor permanece sempre um observador atento e, além disso, um pesquisador” (Rinaldi, 2008, p.117).

Este modelo curricular valoriza o trabalho em equipa, no qual não dispensa a intervenção e o empenho dos pais e do pessoal auxiliar. Neste sentido existe maior probabilidade de melhorar as competências dos educadores, uma vez que podem partilhar acontecimentos e tarefas, com outros adultos, como menciona Lino (2007), retomando o pensamento de Rinaldi, “a possibilidade de poder trabalhar e partilhar acontecimentos, tarefas e responsabilidades com outros adultos favorece o desenvolvimento profissional dos educadores (p.117).

O espaço é outro elemento bastante valorizado neste modelo. Como refere Gandini (2008) “o ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o ‘terceiro educador’, juntamente com a equipe de dois professores” (p. 157). Todavia, como também sublinha o autor para que tal aconteça importa que seja flexível e que passe por uma modificação frequente, com o envolvimento das crianças e dos educadores, no sentido de permanecer actualizado e de responder às necessidades de construção de conhecimento por aqueles que o integram (Gandini, 2008). Importa, ainda ter em conta que, tudo o que existe nesse espaço, como os objectos, materiais e estruturas, não podem ser encarados como elementos cognitivos passivos, mas antes pelo contrário, ou seja, como elementos que tanto condicionam como são condicionados por aqueles que com eles interagem. Gandini (2008), citando Mallaguzzi, releva que:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e actividades, e o seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afectiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (p. 157).

## **1.2 - Modelo do Movimento da Escola Moderna**

O Movimento Curricular de Escola Moderna surge em Portugal na década de 60 do século XX, tendo por base a perspectiva de educação de Freinet. Esta perspectiva foi evoluindo e integrando as perspectivas Sociocultural de Vygotsky e de Bruner (Niza, 2007).

Segundo Elias (2007) a criança é vista como “um ser curioso, que pensa, que fala, que sente, que cria, que constrói, que se defende e que interage na sociedade em que vive” (p. 163). Assim, esta deve intervir activamente no processo de construção do seu conhecimento. O educador enquanto mediador, é responsável por promover actividades que permitam à criança a intervenção social e a preparação para a sua futura integração na comunidade. Neste sentido é valorizado o contacto com o meio e com a natureza, bem como o trabalho cooperativo, como forma de favorecer e desenvolver as aprendizagens das crianças. Em grupo, na partilha de opiniões e na procura conjunta de soluções, as crianças resolvem diversos problemas que lhes são propostos ou com os quais se deparam.

Assim e partindo do pressuposto que a aprendizagem ocorre na interacção com os outros, torna-se imprescindível que o jardim-de-infância desenvolva actividades que favoreçam o trabalho de grupo e que possibilitem que as crianças possam aprender a partir da partilha de opiniões. Como refere Folque (1999) a “aprendizagem é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente. Comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos” (p. 6).

De acordo com a perspectiva que temos vindo a analisar, as instituições (pré)escolares têm como principal função a integração social das crianças. Neste âmbito devem criar actividades que permitam a intervenção na comunidade através da resolução de problemas sociais. Segundo Folque (1999) pretende-se “a constante interligação entre a escola e o contexto sociocultural” (p. 6). Também Bruner (2000) sublinha a importância da sala de actividades como espaço de cultura. A este respeito o autor afirma que, “é ali que, pelo menos nas culturas desenvolvidas, professores e alunos se encontram para efectuar esse crucial mas misterioso intercâmbio a que chamamos, tão ligeiramente, educação (Bruner, 2000, p. 71).

Enquanto mediador do processo de ensino/aprendizagem, o professor educador apresenta um papel activo no processo de formação da criança. Assim, como afirma Folque (1999) deve “promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (p. 11).

### **1.3 - Modelo High/Scope**

O Modelo High Scope como refere Mesquita-Pires (2007) “foi criado a partir da ligação estabelecida entre a teoria e a prática, sendo que, deste modo, sofreu diversas alterações e remodelações no decorrer do processo da sua concepção” (p. 64)<sup>4</sup>. Tendo inicialmente por base uma teoria desenvolvimentista e a perspectiva de Piaget, este modelo englobou os contributos relevantes de Vygotsky e Dewey enveredando por uma perspectiva sócio construtivista.

Hohmann e Weikart (2009) referem que o currículo High/Scope integra tem princípios básicos que formam o enquadramento desta abordagem e que são os seguintes: a aprendizagem pela acção; a interacção adulto-criança; o contexto de aprendizagem; a rotina diária e a Avaliação. Segundo os autores “as crianças são agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interacções em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 22). Neste âmbito, o principal objectivo da educação prende-se com o desenvolvimento da criança, mais especificamente, o desenvolvimento da sua autonomia e o desenvolvimento cognitivo. O espaço onde a educação decorre, as rotinas diárias estabelecidas e as interacções adulto-criança, criança-criança, adulto-adulto são considerados elementos promotores desse desenvolvimento. Como evidenciam Hohmann e Weikart (2009):

Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas. Transportarão consigo a sua auto-confiança e independência para os contextos escolares onde vierem, mais tarde, a integrar-se, e continuarão a beneficiar destas características ao longo da vida (p. 247).

O papel do educador define-se na capacidade de estabelecer as condições necessárias a este tipo de desenvolvimento por parte da criança. Segundo os mesmos

---

<sup>4</sup> A autora retoma aqui a ideia de Oliveira-Formosinho, 1996.



autores “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças (...), os adultos interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam” (Homann & Weikart, 2009, p. 27).

## **2 - A aprendizagem e desenvolvimento da criança: Perspectivas de Piaget e Vygostky**

Segundo Piaget (1975) a criança faz a sua aprendizagem pelo contacto com o seu mundo exterior através do meio familiar, escolar, social e, também, através do desenvolvimento interior que o autor intitula como ‘a própria inteligência’. No entender do autor podem distinguir-se dois aspectos no desenvolvimento intelectual da criança. O aspecto psicossocial, isto é, aquele que tem a ver com tudo o que a criança recebe do exterior e com o que aprende por transmissão, na família, na escola ou comunidade e o aspecto que tem a ver com o desenvolvimento que designa de psicológico (Piaget, 1975, p. 12).

Piaget (1975) valoriza não apenas o meio ou a pessoa na construção do conhecimento, mas o papel interactivo de ambos. Releva que é a partir da interacção com o meio que o ser humano recolhe a informação, integrando-a e processando-a em função da organização interna que possui e que pode entender-se expressa, através das estruturas de acção, de pensamento e de conceptualização.

É de salientar que Piaget (1975), ao realçar as funções cognitivas põe em evidência “o que a criança aprende por si própria, o que se lhe não ensinou, o que ela tem de descobrir sozinha” (p.12).

Segundo Marques (2007) “Piaget defende que as tarefas devem provocar um desequilíbrio cognitivo moderado que permita ao aluno passar por um processo de assimilação e de acomodação que potencia o desenvolvimento dos esquemas mentais, em direcção a uma nova equilibração” (p. 2).

Por sua vez, Vygotsky atribui maior relevo aos contextos culturais e sociais e ao papel da linguagem no processo de construção de aprendizagem e desenvolvimento da criança (Marques, 2007). Assim, releva-se a perspectiva histórico-cultural no processo de desenvolvimento da criança, sendo de ter em conta que, como afirma Yudina (2007):

a criança nasce sempre numa sociedade cultural e o seu desenvolvimento é sobretudo orientado pela internalização de signos e símbolos culturais: não há nada na mente da criança que não seja afectado por essa cultura. É por isso necessário descobrir sob que condições se internalizam os instrumentos culturais de modo a tornarem-se instrumentos psicológicos que a criança pode usar na sua actividade, um processo que também leva ao domínio do comportamento, isto é, ao desenvolvimento da auto-regulação.” (Yudina, 2007, p. 4)

Para explicar o desenvolvimento da criança, Vygotsky (1979) apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) que, o autor define como “a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolução independente de um problema, e o nível potencial de desenvolvimento, determinado através da resolução do problema sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem” (p. 133). Como sublinha Marques (2007) “a teoria da zona de desenvolvimento próximo tem, de facto, grandes semelhanças com a teoria de equilíbrio de Piaget” (p. 2).

A criança ao receber ajuda dos seus mediadores que possuem níveis mais elevados de desenvolvimento cria um percurso de desenvolvimento pessoal. Assim, como refere Gaspar (2010) “uma pedagogia eficaz é aquela que desperta as funções que se encontram em fase de maturação, acordando uma variedade de processos de desenvolvimento internos, estando mais próxima do nível de desenvolvimento potencial que do nível de desenvolvimento actual” (p. 8).

Vygotsky pôs em relevo algumas actividades culturais extremamente necessárias para o desenvolvimento da criança e, como refere Yudina (2007), nesse processo, distingue o jogo, referindo que este é “insubstituível na educação de infância” uma vez que contribui para o desenvolvimento da imaginação, das competências sociais e comunicativas, da auto-regulação, e como motivação para a aprendizagem” (p. 5). Quer em situações específicas de aprendizagem quer em situação de jogo pode ocorrer o desenvolvimento cultural, desde que a criança usufrua de oportunidades para pôr em prática os saberes que já possui, assumindo em ambas as situações o papel de construtora activa do seu próprio conhecimento.

### **3 - O jogo enquanto meio de aprendizagem e recriação: conceito e sua importância**

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) prevê que “toda a criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades

públicas garantir a ela o exercício pleno desse direito” (artigo 7º). Neste sentido as crianças de todo mundo deverão usufruir deste direito fundamental que é brincar. De facto, temos assistido a uma ideia em que se deprecia o acto de brincar em detrimento de outras actividades consideradas mais “importantes”, como por exemplo: a matemática e a linguagem oral e abordagem à escrita.

Segundo Ferreira (2010) “muitos adultos não têm consciência de como é vital para as crianças brincar e de como o brincar deve ser dignificado como processo aprendizagem” (p. 12).

Importa, assim, começarmos por clarificar o que se entende por brincar, tomando em consideração algumas perspectivas que incidem sobre esta temática. Segundo Kishimoto (2010) “o brincar é uma acção livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (p. 4). De acordo com a autora a valorização do brincar na educação de infância “é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade” (Kishimoto, 2010, p. 4). Assim, e pelas possibilidades de aprendizagem que gera deve ser reconhecida como uma actividade importante e a principal do dia a dia da criança. Como sublinha Kishimoto (2010), ela possibilita à criança:

Tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o Mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar a sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objectos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as linguagens para experimentar situações que lhe chame a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados (pp. 4-5).

Segundo Kishimoto (2007) “na teoria piagetiana, a brincadeira não recebe uma conceituação específica” (p. 32). Porém, é entendida como uma acção assimiladora e, como tal, “participa do conteúdo da inteligência à semelhança da aprendizagem” (Kishimoto, 2010, p. 32). Assim, Piaget (1975) encara o brincar como expressão de uma conduta livre, espontânea que a criança manifesta por vontade própria e pelo prazer que lhe dá. Outros autores, como Vygotsky e Bruner<sup>5</sup> enfatizam o contexto sociocultural e a estrutura da linguagem para estudar a actividade lúdica da criança.

---

<sup>5</sup> De acordo com Kishimoto (2007) podem, neste sentido, ser tomados em consideração os seguintes trabalhos dos autores: Vygotsky (1982, 1987 e 1988); Bruner (1976, 1978, 1983 e 1986) (pp. 32-33).

Para Vygotsky, segundo Wajskop (1995), “a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra” (p. 68). Trata-se de características que permitem às crianças apropriar-se dos saberes socioculturais do meio em que se integram. Bruner também releva estas dimensões, sublinhando a importância do brincar em termos do desenvolvimento da criatividade, da descoberta das regras e da aquisição da linguagem.

Pode, assim, relacionar-se a importância do brincar com a *cultura da infância*, entendendo o brincar como a *ferramenta* que permite às crianças expressarem-se, aprenderem e desenvolverem-se (Wajskop, 1995). Porém, para que o brincar tenha qualidade é preciso uma cuidadosa planificação e organização do ambiente educativo, como já antes referimos.

Também Sarmiento e Fão (2005) evidenciam que “a actividade lúdica constitui o meio mais natural para a aprendizagem na criança, é através dela que a criança experimenta novas sensações, cria laços sociais, acede ao conhecimento múltiplo, aprende a aprender, exercita e ultrapassa obstáculos” (p. 187).

Existindo várias formas de brincar, aquela em que, neste trabalho nos merece particular atenção é a que diz respeito ao brincar imaginativo, que “Vygotsky denomina de faz de conta e a que Piaget se refere como jogo simbólico, apesar de poder dizer-se que são conceitos correspondentes” (Ferreira, 2010, p. 12).

### **3.1 - O jogo simbólico/faz-de-conta**

Os jogos de faz-de-conta, simbólicos, de representação de papéis ou socio dramáticos surgem associados à criação de situações imaginárias, que geralmente surgem com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno dos 2/3 anos de idade, ou seja, “quando a criança começa a alterar o significado dos objectos, dos eventos e a expressar os seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social” (Kishimoto, 2007, p. 39).

Como refere Kishimoto (2007) “o jogo de faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras” (p. 39).

Ideias e acções adquiridas pelas crianças provêm geralmente do mundo social, incluindo a família e o seu círculo de relações, o currículo escolar, os materiais existentes, o grupo de pares e as oportunidades para as interacções sociais.

O brincar como actividade imprescindível da criança em idade pré-escolar tem vindo a ganhar relevo entre os educadores conscientes de que, como refere Ferreira (2010), retomando a perspectiva de Kishimoto, as “crianças em idade pré-escolar devem brincar, porque é através da brincadeira que elas se expressam, se relacionam socialmente, interpretam o seu quotidiano, inventam histórias, respeitam e tomam decisões.” (p. 12).

A criança brinca com prazer quando se sente contente, e quando está triste porque necessita de se libertar dessa tristeza, por vezes, resultante de desejos que não são satisfeitos. Deste modo, a criança procura libertar-se de tensões através do brincar o que lhe permite reacender a satisfação.

Bomtempo (2007), retomando a perspectiva de Bettelheim, sublinha que “as crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar. Elas procuram integrar experiências de dor, medo e perda” (p. 67). Releva ainda, com base na perspectiva de Klein, que “brincar com bonecas revela a necessidade que a criança tem de ser consolada e tranquilizada” (Bomtempo, 2007, p. 69). O cuidar delas ajuda a ultrapassar medos e ansiedades.

Vygotsky, é de opinião de que “para resolver tensões, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados” (citado por Ferreira, 2010, p. 12), emergindo, ao mesmo tempo, a possibilidade de acomodação a conflitos e frustrações da vida real.

Assim, a criança liberta-se ao colocar-se numa situação irreal criada pela imaginação, ao fazer de conta que é uma outra pessoa. Neste jogo a criança desempenha o seu papel com uma postura de tal maneira séria que a brincadeira se assemelha a uma situação verdadeira, isto é, ela desliga-se de uma realidade para construir outra realidade. Porém, embora a criança considere o irreal como se fosse realidade, ela sabe que é fantasia.

Como observa Ferreira (2010) “ao brincar, as crianças assumem os papéis que querem, fazem o que na realidade não podem fazer. As crianças adaptam diversos papéis e recriam determinadas situações, mas têm consciência de que não é real, de que é só a ‘fingir’: no fundo estão a testar ideias e conceitos de forma a compreendê-los” (p. 13). Por isso, o “brincar revela-se em toda a sua complexidade, opera a

interpretação entre o real e o irreal. O brincar imaginativo passa a ser sócio dramático, desde que seja elaborado em cooperação com o outro. As crianças vivem activamente as relações entre as pessoas por meio da representação simbólica” (Ferreira, 2010, p.12). É, por isso, de salientar que o jogo não é para a criança apenas uma diversão, é algo muito mais sério, quando vive o brincar de tal forma que, por vezes, parece esquecer a realidade. Assim, falamos do jogo em idade pré-escolar (3/6 anos), quando a criança já desenvolve a função simbólica que lhe permite a representação de algo que não está presente. Para Chateau (1975), este é, pois, um jogo em que a criança mergulha num “mundo à parte, um mundo que já não tem lugar no vasto mundo dos adultos; é um universo diferente.” (p.27).

Para Vygotsky o brincar é uma actividade que cria zonas de desenvolvimento proximal, e ao fazê-lo como refere Gaspar (2010), promove a aprendizagem e o desenvolvimento. Importa, assim, ter em conta que tal acontece porque, “na situação de jogo a criança comporta-se sempre acima do seu comportamento real, comporta-se como se já fosse competente na actividade em que está envolvida:

É justamente por estarem a brincar que as crianças se arriscam a fazer coisas quando não estão ainda confiantes de que as podem fazer bem. É precisamente por as crianças estarem a brincar que criam as suas ZDP, aprendem e desenvolvem-se. É por estarem a brincar que não existe o risco de estarem a actuar nem abaixo, nem acima da sua ZDP e de estarem mais próximas do seu nível de desenvolvimento potencial, que do seu nível de desenvolvimento real. Porque no brincar podem fingir que são competentes na actividade e a fingirem apropriam-se e desenvolvem-se” (Gaspar, 2010, p. 8).

Todavia, importa ter em conta que, nem todas as brincadeiras das crianças cumprem essa função e, portanto, favorecem a sua aprendizagem e o desenvolvimento. Para que tal aconteça é importante existirem, segundo Vygotsky, citado por Gaspar, (2010), duas condições em simultâneo. Uma primeira tem a ver com o facto das estruturas mentais terem alcançado um desenvolvimento adequado e a segunda diz respeito ao que as outras pessoas, que compreendem os seus comportamentos, têm que atribuir significado às suas acções, ou seja, têm de mostrar que essas acções são importantes na cultura em que se integram.

Nesta linha de pensamento, importa ter em conta que o brincar traz vantagens sociais, cognitivas e afectivas na medida em que, como defende Vygotsky a criança

sempre que se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário (...) é como se ela fosse maior do que é na realidade (...) o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades da sua consciência. A acção na esfera imaginativa numa situação

imaginária, a criação de intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas, tudo aparece no brinquedo que se constitui no mais alto nível do desenvolvimento pré-escolar” (citado por Wajskop, 1995, pp- 66-67).

### **3.2 - Papéis sociais e estereótipos de género na brincadeira de faz-de-conta**

Ao jogarem ao faz-de-conta as crianças expressam a cultura dos adultos e seguem os seus modelos em interacção com outras crianças. É importante o que elas captam dos adultos, pois, enquanto brincam ao faz-de-conta elas reproduzem o que observam, ouvem e sentem no seio da família e de outros agentes de socialização como por exemplo a televisão e o cinema. Ao brincar, as crianças desempenham papéis. Dispõem da oportunidade de se colocarem num papel de poder, em que elas podem dominar vilões ou as situações que provocam medo ou que as fariam sentir-se vulneráveis e inseguras (Bomtempo, 2007). Por exemplo uma brincadeira em que a criança representa o papel de super-herói, ao mesmo tempo que pode ajudá-la a construir autoconfiança, leva-a a superar obstáculos da vida real. Como refere Neves (2005) trata-se de “um processo de permanente construção e reprodução da realidade em que se situa e dos seus contextos de vida” (p. 459). Segundo Giddens (2010):

o estudo da socialização de género é a aprendizagem dos papéis de género com o apoio dos agentes sociais, tais como a família e os meios de comunicação. Esta abordagem estabelece uma distinção entre sexo biológico e género social – uma criança nasce com o primeiro e desenvolve-se com o segundo. As crianças, através do contacto com diversos agentes de socialização, primários e secundários, interiorizam progressivamente as normas e perspectivas sociais que correspondem ao seu sexo. As diferenças de género não são determinadas biologicamente, mas geradas culturalmente (p.110).

Giddens (2010) acentua que “ um rapaz poderá ser positivamente sancionado no seu comportamento, por exemplo (‘és um menino muito corajoso!’) ou receber uma sanção negativa (‘Os meninos não brincam com bonecas’). Estes acompanhamentos positivos e negativos ajudam os rapazes e as raparigas na aprendizagem dos papéis sexuais que se espera virem a desempenhar e a conformarem-se com eles” (p. 110).

Como faz notar o mesmo autor,

Alguns sociólogos (...) vêem os papéis sociais como partes constantes e algo inalteráveis da cultura de uma sociedade, tornando-os factos sociais. (...) os indivíduos aprendem as expectativas ligadas às posições sociais na cultura onde estão inseridos, desempenhando estes papéis em grande medida tal como foram definidos. Os papéis sociais não implicam negociação ou criatividade - pelo contrário, condicionam e orientam o comportamento dos indivíduos.

Através da socialização, os indivíduos interiorizam os papéis sociais e aprendem a desempenhá-los (Giddens, 2010, p. 29).

As crianças constroem a sua ordem social de género feminino ou masculino, como faz notar Ferreira (2004).

de alguma forma, elas (eles) têm a noção de que há espaços, objectos, actividades «próprias» para meninas e para meninos, cujas fronteiras, em grande parte reforçadas ou constituídas através do brincar entre si e com os (as) outros(as) lhes(nos) permitem compreender como as crianças se tornam, pertencem e vêem como membros um grupo de género particular através de duas categorias relacionais (p. 260).

Demartis (2002) defende que “para compreender a maior parte dos comportamentos humanos, é necessário recorrer aos processos de aprendizagem e socialização, graças aos quais as gerações mais velhas transmitem às novas não só modalidades operativas, mas também modelos éticos, estéticos e relacionais em geral” (p. 29).

Ainda segundo Demartis (2002) “todas as sociedades distinguem os seus membros de acordo com o sexo; relativamente a este esperam-se comportamentos diferentes e o pressuposto de papéis diversos. Em geral, espera-se que os homens sejam mais competitivos, impacientes, agressivos, críticos, e as mulheres mais inclinadas à cooperação, acomodadas e atenciosas.” (p. 128).

Assim, e procurando explicitar o que, no âmbito deste trabalho, se entende por estereótipos de género, importa que consideremos o que se entende por estereótipo.

Segundo Rocheblave-Spenlé, citado por Vandenplas-Holper (1983) o estereótipo “designa o que o indivíduo é para os outros, enquanto membro de um determinado grupo” (p. 174). Assim, como também sublinha a autora

Enquanto que as expectativas de papel se podem dirigir para os membros do seu próprio grupo, os estereótipos visam principalmente um grupo estranho. Figuram na opinião das pessoas que ocupam uma posição social vizinha da que é visada e não são aceites senão secundariamente por aqueles a quem dizem respeito. Assim, o estereótipo do negro foi forjado pelo branco, o da mulher pelo homem (Vandenplas-Holper, 1983, p. 174).

Seguindo o pensamento de Vandenplas-Holper (1983), é de ter em conta que os estereótipos relativos aos papéis masculinos e femininos são divididos pelas crianças a partir de tenra idade. A autora, releva, neste âmbito, que “a partir dos 3-4 anos, as crianças descrevem a sua mãe como consagrando-se às tarefas domésticas e à



educação dos filhos; o pai, como trabalhando fora e ganhando a vida para a família. (p. 175)

Neste âmbito, Giddens (2010) faz também notar que:

o trabalho doméstico tem sido tradicionalmente encarado como o domínio das mulheres, enquanto o domínio do ‘trabalho real’ fora de casa era reservado aos homens. Neste modelo convencional, a divisão do trabalho - a forma como as responsabilidades domésticas são partilhadas entre os outros membros do agregado familiar - era clara: as mulheres dedicavam-se mais, por vezes de forma exclusiva, às tarefas domésticas, enquanto os homens ‘sustentavam’ a família com o seu salário (p. 400).

No entanto como o autor refere assiste-se a uma mudança na divisão doméstica do trabalho, uma vez que raras são, hoje em dia, as mulheres que se dedicam unicamente ao trabalho doméstico. Neste sentido o autor faz notar que,

um dos resultados da entrada maciça de mulheres no mercado de trabalho reside no facto de certos padrões familiares tradicionais estarem a ser renegociados. O modelo do ‘homem ganha-pão’ tornou-se mais a excepção do que a regra, e o aumento da independência económica das mulheres significa que estas estão em melhor posição para abandonar os papéis de género no lar se o escolherem fazer. Quer em termos de trabalho doméstico, quer na tomada de decisões financeiras, os papéis domésticos tradicionais das mulheres estão a sofrer mudanças significativas (Giddens, 2010, p. 400-401).

Trata-se de questões que, em nosso entender, merecem ser tidas em conta na formação das jovens gerações e que estão subjacentes à componente investigativa integrada neste trabalho.

#### **4 - Papel do Educador no desenvolvimento de experiências integradas**

A educação pré-escolar pressupõe o desenvolvimento de experiências educativas globalizantes, pelo que é necessário que os educadores possuam saberes de natureza diversificada e que saibam valorizar o lúdico enquanto meio de aprendizagem.

Como afirmam Silva *et al.* (2007) “cabe ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que nunca chegariam por si só mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima” (p. 26).

É de considerar que se observa hoje um aumento na preocupação com a qualidade do ambiente educativo e o impacto que ele pode no desenvolvimento das

crianças. É, portanto, importante, no que se refere à organização dos espaços, tornar acessível às crianças materiais diversificados, simples ou sofisticados, estruturados ou confeccionados pelas crianças, mas que lhes permitam realizar actividades facilitadoras de aprendizagem e desenvolvimento.

O educador deve assumir um papel de facilitador da acção lúdica, articulando momentos de orientação e de apoio, com outros momentos onde as crianças possam escolher as actividades em que pretendam envolver-se, enquanto brincam. É durante actividades de brincar espontâneo que o educador pode e deve observar e avaliar aprendizagens, competências e processos de interacções, registando e reflectindo sobre os mesmos. Em todo esse processo é função do educador assegurar às crianças um clima de segurança e de estimulação que facilite a sua desinibição (Zabalza, 1992).

Assim, importa que o educador reconheça a importância do jogo simbólico enquanto instrumento pedagógico capaz de favorecer a aprendizagem e que compreenda como as crianças lidam com os acontecimentos do seu quotidiano, reflectindo-os nas brincadeiras de faz-de-conta. Como acentua Ferreira (2010):

não podemos esquecer que, ao observarmos as crianças a brincar, podemos obter informações essenciais a seu respeito, relacionadas com a formação pessoal e social (identidade, autonomia, relação com os outros, comportamentos e atitudes e desenvolvimento emocional), expressão e comunicação e o conhecimento do Mundo (p. 12).

Importa, ainda, lembrar que para valorizar e organizar o espaço de forma a promover a acção das crianças, a garantir igualdade de oportunidades e a proporcionar-lhes tempo suficiente para concretizarem as suas iniciativas e projectos é importante compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e importância que o lúdico assume nesse processo.

É, também, de ter em conta, que cabe ao educador mediar as situações lúdicas e aproveitá-las para interagir e ajudar as crianças a construírem saberes, considerando que o brincar, como refere Homem (2009), é uma das actividades que mais possibilita a realização de aprendizagens significativas.

Referindo-se ao papel do educador, no quadro da perspectiva vygotskiana, Gaspar (2010) releva que este deve saber dar sentido e funcionalidade ao brincar, Neste sentido, a autora sublinha:

Este será um educador que se centra no processo implicado na actividade do brincar, e não no produto. Não fará perguntas para as quais sabe que a criança conhece a resposta, nem fará perguntas para as quais sabe que a criança não conhece a resposta. Comenta a actividade do brincar atribuindo-lhe significado.

Não irá corrigir a criança, porque no brincar não há erro. Não dará instruções de como brincar “bem”. Irá modelar o que sabe que a criança está pronta a imitar e para isso tem de ser um observador exímio das ZDP de cada uma das crianças com que interage (Gaspar, 2010, p. 9).

Na nossa opinião, será imprescindível que o educador promova interacções positivas com todas as crianças, de modo a que cada uma se sinta apoiada e encorajada na concretização das múltiplas e diversificadas actividades e tarefas em que se implica. Aspecto que, no quotidiano da nossa prática, procurámos ter presente, implicando-nos na construção de respostas educativas que pudessem tornar-se facilitadoras da aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, valorizando a sua participação, integração social e afirmação pessoal.

### Capítulo III - Apresentação e Descrição das Actividades

Neste capítulo pretende-se fazer a apresentação das actividades que foram desenvolvidas ao longo do estágio, actividades essas que foram exploradas de forma integradora, abordando todas as áreas de conteúdo. De seguida, apresentamos o cronograma das actividades desenvolvidas.

#### Cronograma das Actividades

Dias	Actividades (Em pequeno e em grande grupo)
17 e 18 de Novembro/2010	- Descobrimo as Cores
12 e 13 de Janeiro/2011	- A vida no campo e a vida na cidade
23 e 24 de Fevereiro/2011	- O ciclo do mel
De 11 a 19 de Maio/2011	- Descobrimo o Mundo

#### Actividade nº1 – Descobrimo as cores

Na sequência de um trabalho iniciado pela educadora acerca das cores, contámos a história “A Fada da Cor” de Diana Dias com recurso a um Power Point. Foi nosso objectivo favorecer a sua exploração, no quadro de um projecto integrador de conteúdos de natureza diversa. Desta forma, procurámos realizar experiências ao nível da expressão e comunicação oral, reconhecendo a importância da emergência da literacia, como factor facilitador da igualdade de oportunidades. As crianças fizeram o reconto da história, com recurso a imagens em formato de fantoches (ver figura 20), as quais foram, mais tarde, arquivadas na área da biblioteca, para poderem ser consultadas e usadas pelas crianças em outras situações. Procurámos, assim, que as crianças tivessem fácil acesso aos fantoches e pudessem alargar as experiências de dramatização, quer recontando a história original quer criando outras.



Figura 20 – Reconto com fantoches

A participação das crianças foi organizada de modo a cada uma poder escolher o papel que queria interpretar e, nos casos em que os interesses coincidiram, procurou-se que a decisão fosse efectuada com base em princípios de vida democrática. Indagámos ainda que cada uma pudesse expor e defender as suas ideias, respeitar a vez de cada uma participar e incentivar a capacidade de iniciativa.

Em grande grupo, dialogámos sobre as cores de que falava a história e procurámos compreender que cores as crianças já identificavam e as que ainda não identificavam, no sentido de podermos apoiar a construção desse tipo de conhecimentos. Questionámo-las ainda acerca de como se poderiam obter determinadas cores secundárias, como por exemplo: o laranja o roxo e o verde. Uma criança disse: *“um dia estava a chover muito e também estava, sol, eu olhei para o céu e vi o arco-íris”*. Outra criança referiu: *“quando vejo um arco-íris canto uma canção que a avó me ensinou”* e cantou: *“sol e chuva casamento de viúva”*. Discutimos estas ideias e combinámos fazer experiências para descobrir como poderiam fazer-se essas cores. No âmbito desta discussão surgiu ainda a ideia de que podíamos fazer uma aldeia sem cor, entendida como triste e uma aldeia colorida, que parecesse alegre. Várias ideias surgiram sobre como construí-las, acordando-se fazermos uma maquete tridimensional, utilizando materiais reutilizáveis, e colocando em cada lado o seu tipo de aldeia. Esta foi sendo construída no tempo de trabalho nas áreas, de acordo com os interesses de cada um possibilitando que todos os interessados em colaborar o pudessem fazer. Este trabalho permitiu relacionar tamanhos dos edifícios; construir rotundas e jardins e desenhar sinais de trânsito com várias formas geométricas (ver figura 21).



**Figura 21 - Maquete “aldeia triste e aldeia colorida”**

Este trabalho permitiu-nos, portanto, analisar as características e propriedades de formas bidimensionais e tridimensionais, desenvolver argumentos matemáticos

acerca das relações geométricas, localizar posições e descrever relações espaciais, recorrendo à geometria de determinadas coordenadas, bem como a outros sistemas de representação.

Para a descoberta de cores secundárias a partir da mistura de cores primárias, optámos por fazer digitinta, pelo prazer que a manipulação desse tipo de materiais oferece às crianças e procurando que a actividade se lhes apresentasse experiencialmente significativa. Assim, puderam ir misturando as cores primárias até obter algumas secundárias, o que permitiu descobrir, por exemplo, que ao misturarmos à cor amarela um pouco de azul, se obteve a cor verde e ao adicionar-se à cor vermelha cor amarela se obteve a cor laranja.

Como a história “A fada da cor” mostrava uma aldeia muito triste de cor cinzenta, as crianças quiseram também saber como se obtinha essa cor. Interrogamo-las sobre que cores achavam que necessitaríamos misturar. Alguns entendiam que uma cor teria que ser um pouco escura, por isso, resolvemos misturar cor branca à cor preta e assim obtivemos a cor desejada.



**Figuras 22 e 23 - Digitinta**

Relembrando a ideia do arco-íris, e pretendendo que algumas crianças o fizessem, resolveu-se pesquisar como é que é o arco-íris. Para o efeito, consultámos a FOCUS - Enciclopédia internacional, na qual se refere tratar-se de um

grupo de arcos concêntricos com cores que vão desde o roxo até ao vermelho, produzidos pela refacção e reflexão da luz do Sol (e às vezes da Lua) sobre um alvo de gotas de água na atmosfera (chuva, chuveiro ou nevoeiro). O centro dos arcos irisados está situado na recta que une o Sol com o ponto anti-solar, isto é, com o ponto do céu diametralmente oposto ao Sol” (1964, p. 235).

Para que as crianças compreendessem como se formam essas cores, obtivemos o efeito do arco-íris fazendo atravessar um copo de água com a luz de uma lanterna.

Importa relevar o ar de admiração por parte das crianças, que exclamavam “*é mesmo um arco-íris*”. Todos tentaram fazer e alguns disseram que quando chegassem a casa iriam ensinar os pais a fazer um arco-íris.

Ao nível da expressão plástica foi-lhes proposta a preparação de uma massa com farinha e água. Então, construíram pequenas bolas nas quais colocaram tinta de várias cores, amassaram novamente até obterem uma massa fácil de moldar.

Colocamos então uma questão: “*Como poderemos construir coisas com a massa estando ela toda junta?*”. Algumas crianças responderam: “*Só pode um menino ter essa massa.*”. Outras disseram: “*Fica um bocadinho para cada menino.*”. “*Então, como vamos fazer isso?*” - Perguntámos novamente e uma criança propôs: “*podemos cortar muitos bocadinhos e damos aos meninos*”. Perguntámos ainda: “*como saberemos quantos bocadinhos precisamos para dar um a cada menino?*”. Uma menina respondeu: “*Contamos os meninos*”. Foi contar as crianças que estavam na sala e pediu para cortar tantos bocadinhos quantos os meninos. De seguida, uma outra criança distribuiu-os, fazendo assim a contagem termo-a-termo.

Com essa massa as crianças puderam moldar e criar o que quiseram com a sua imaginação. Quiseram ainda representar com ela o arco-íris e por esse motivo tiveram de ir contando e acrescentando as respectivas cores.



**Figuras 24 e 25 – Confecção da massa para construção do arco-íris**

Trabalhámos ainda a consciência fonológica quando incentivámos as crianças a dizerem-nos quantas sílabas tem a palavra “*Amarelo*”, “*Azul*”, “*Verde*”, “*Vermelho*”, “*Laranja*”, “*Violeta*” e “*Anil*”, cores que eram visíveis no arco-íris. Procurámos identificar as letras que iniciavam os nossos nomes e tentamos escrevê-los. Assim, procurámos familiarizar as crianças com o código escrito. Em grupo conseguimos construir frases com as palavras das cores do arco-íris. Como resultados obtiveram-se as frases: “*O mar azul é muito grande*”; “*Eu gosto muito de flores lilases*”; “*Eu tenho*

*um gato amarelo*”; *“As algas também são verdes*”; *“O gelado que comi era vermelho*”; *“Eu não gosto dessa cor violeta*”; e *“Eu vi um campo cheio de papoilas*”.

Por tentativas as crianças perceberam que uma frase é constituída por palavras e que esta se divide em sílabas. Trabalhámos “Over the Rainbow” de Israel Kamakawiwo Ole e traduzimos a letra da canção para que as crianças percebessem o significado das palavras. Algumas crianças ficaram contentes por aprender a dizer “arco-íris” em inglês; por outro lado, ao optarmos por uma canção noutra língua que não a nossa, foi talvez uma “iniciação” para outra dimensão linguística. Algumas crianças comentavam que era difícil pronunciar Rainbow.

Perguntámos se queriam dramatizar a canção. Ficaram muito entusiasmadas com a ideia. Conversámos para poder definir como se poderia processar o trabalho. As crianças apresentaram sugestões e ideias de materiais, assim puderam fazer de conta que eram um arco-íris e pássaros.

Num primeiro momento desta actividade, incluímos balões e tecidos com as cores do arco-íris. Avaliámos o desenvolvimento da actividade e concluímos que algumas crianças se dispersaram na procura dos balões, reconhecendo que só os queriam apanhar e jogar com eles. Um menino disse: *“Eu queria apanhar os balões azuis ou verdes, porque se alguém ficasse com eles eu depois só tinha balões com as cores das raparigas”*. Esta cor, à qual se referia como sendo das raparigas, era rosa, deixando transparecer ideias estereotipadas a nível de género.

No entanto, algumas crianças gostaram e pediram para fazer novamente a representação da canção. Uma menina disse: *“Agora é melhor as raparigas fazerem de conta que são os pássaros, porque os rapazes não estão com atenção e não fazem bem”*. Como já não tínhamos os balões, as crianças concentraram-se na música e no movimento dos tecidos (ver figura 26), implicando-se na concretização da actividade.



**Figura 26 – Dramatização da canção “Over the Rainbow”**



As crianças quiseram fazer o registo gráfico da dramatização servindo assim para a avaliação da actividade (ver figura .



**Figura 27 - Representação gráfica da dramatização da canção “Over the Rainbow”**

Ao nível da avaliação da actividade, as crianças disseram que tinham gostado muito da música e de dançar com os tecidos às cores. As duas crianças que fizeram de pássaros azuis referiram: “*parecíamos mesmo pássaros a voar*”. Uma criança disse: “*sabem, é bom fazer de conta que estamos no céu, como o arco-íris*”. Outra acrescentou: “*a mim parecia-me que sentia a chuva e o sol, como quando aparece o arco-íris*”.

Em síntese, a história “A fada da cor” suscitou o desenvolvimento de actividades e experiências de natureza diversa, abrangendo conteúdo dos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita; matemática; expressão plástica; expressão musical; expressão dramática, bem como da área do conhecimento do Mundo e da formação social e pessoal. Outro aspecto importante a salientar destas actividades diz respeito ao prazer que nos parecem ter proporcionado às crianças.

## **Actividade n.º 2 - A vida no campo e a vida na cidade**

A leitura da história “Rato do campo rato da cidade” de Alice Vieira suscitou o desenvolvimento de experiências que permitiram a apropriação de saberes sociais, relacionados com alguns usos, costumes, profissões e tipo de habitações que podem encontrar-se no campo e na cidade.

A leitura da história fez emergir várias interrogações nas crianças, querendo ver nas imagens do livro: “*como vivia o rato no campo*” e “*como vivia o rato na cidade*”.

A curiosidade das crianças foi transformada em pesquisa e participação. Organizámos o grupo em dois subgrupos de pesquisa: um pesquisou como se vive no campo; o outro procurou saber como se vive na cidade.

Cada criança fez o registo do que queria pesquisar (ver figuras 28 e 29). Desta forma, ficámos a conhecer melhor o que cada criança já sabia e o que necessitava aprender. Neste sentido, Silva *et al.* (2007) acentuam “a importância da educação pré-escolar partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança” pois, “a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens” (p. 19).



**Figuras 28 e 29 – Construção de um painel da cidade e do campo**

As representações manifestadas pelas crianças permitiram-nos perceber que algumas delas já possuíam conhecimento a respeito da vida no campo. Referiam que “*no campo vivem galinhas, coelhos, patos e porcos*” e que “*há também muitas árvores*” porém, algumas crianças apenas declararam que “*no campo há muita terra e ervas*”. A maioria das crianças afirma que “*a cidade tem casas grandes, comboios, carros e bombeiros e muitas pessoas*”. Mas, afinal, quais as características de uma cidade? Perguntámos-lhes nós.

As crianças pesquisaram em livros, enciclopédias e também na *internet* com a ajuda da educadora, sensibilizando-as, assim, para o código informático enquanto meio de acesso à construção de conhecimento.

Após a pesquisa, as crianças demonstraram alguma mestria em identificar serviços e infra-estruturas da cidade tais como: comércio, jardins, escolas, cinemas, estações de comboio e metro, centro de saúde, hospitais, polícia, entre outras.

Relacionaram as actividades com as respectivas profissões como por exemplo: “*nos hospitais existem médicos*”; “*as escolas têm professores*”; “*quem conduz o autocarro é o motorista*”. Uma criança disse: “*o meu pai é o motorista do metro*”. Outra falou que o avô era polícia. Os que sabiam iam referindo as profissões de alguns familiares.

Em relação à vida no campo as crianças também pesquisaram com bastante interesse, uma vez que aí existem animais e esse é sempre um assunto que cativa o grupo. Mostraram saber que *no campo vivem muitos animais* que fazem parte da nossa alimentação como é o caso do porco, da vaca, da galinha e dos coelhos. Uma criança disse: “*em Macedo de Cavaleiros o meu avô tem porcos e eu já ouvi um a gritar muito, porque estavam a matá-lo, lá na aldeia matam os porcos e os galos para as pessoas comerem*”. Algumas crianças já sabiam que da vaca se extrai o leite que bebemos e se produz com ele a manteiga, o queijo e os iogurtes. Salientaram também que no “*campo há muitas hortas com muitos legumes; pomares com árvores de muitas espécies de frutos*”. Referiram ainda algumas profissões com maior predominância no campo como por exemplo: lavrador, guardador de rebanhos, guarda-florestal.

Reflectimos sobre a importância dos legumes na nossa alimentação e propusemos às crianças que nos dissessem alguns legumes que já tivessem comido, e quais os que mais gostavam de comer. Algumas crianças disseram que não gostavam de couves nem de nabos. Outras crianças disseram que só gostavam de alface e tomate. Duas referiram que só comiam legumes na sopa.

O diálogo foi bastante intenso, uns porque gostavam de sopa passada, outros que também gostavam de sopa com bocadinhos de couve, outros que só gostam de sopa de cenoura. Uma criança afirmou: “*eu ajudo a minha avó a fazer a sopa*”. Achámos que esta experiência poderia ser partilhada com o grupo e perguntámos-lhe se não se importava de ensinar os meninos a fazer uma sopa na nossa sala. A criança ficou entusiasmada com a ideia. Procurámos saber que legumes poderiam ser necessários para a confecção de uma sopa. Fomos registando todos os que eram propostos pelas crianças. No dia seguinte levámos os legumes necessários e antes de os arranjarmos para a sopa, aproveitamos para explorar alguns conceitos ao nível da matemática. Assim, solicitámos às crianças para agruparem os legumes segundo algumas características, como por exemplo: como a forma e a cor, formando conjuntos.

Comparámos o número de legumes em dois conjuntos para determinarmos qual deles tinha “mais”, “menos”, ou “igual” número de elementos (ver figuras 30 e 31).



**Figuras 30 e 31 – Conjuntos de legumes**

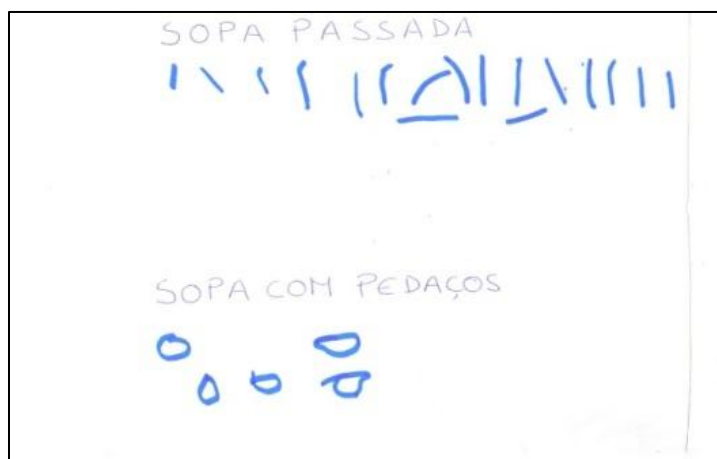
Perspectivamos, assim, o que Hohmann e Weikart (2009) nos dizem: “as crianças de idade pré-escolar gostam de ordenar conjuntos de objectos de forma a conseguirem descobrir o que precisam para fazer determinada actividade” (p. 680).

Seguidamente preparámos os legumes para a sopa e mais uma vez todas as crianças quiseram participar. Mesmo as mais pequenas, ou seja de 3 anos, colaboraram com muito entusiasmo. Depois dos legumes bem lavados pusemo-los na panela e foram cozer.



**Figuras 32 e 33 – Preparação da Sopa**

Houve discussão acerca de como iríamos comer a sopa - se passada ou com pedaços. Algumas crianças diziam: “*os pedacinhos das couves fazem bem à saúde*”, outras diziam: “*eu não gosto porque os pedacinhos fazem-me vomitar*”. Propusemos às crianças que queriam a sopa passada que fizessem um risco numa folha de papel e às crianças que queriam sopa com couves que fizessem uma bolinha. Os resultados podem ver-se na figura 34.



**Figura 34 – Registo do número de sopas passada e de sopas com pedaços**

Pedimos a uma criança, de cada grupo desses grupos, que contasse os seus dados e as crianças concluíram que havia mais meninos que queriam comer sopa passada do que os que queriam sopa por passar, uma vez que eram vinte e dois meninos que estavam presentes e apenas cinco tinham indicado não querer a sopa passada. Assim, no exercício de uma cidadania democrática, todos aceitaram a opinião expressa pela maioria, decidindo-se passar a sopa. Quando confeccionada foi comida por todos, ao almoço.

Na sequência da leitura da história, propusemos às crianças se queriam inventar outra história a partir da história original, tendo sido criada a história intitulada:

#### *Os ratinhos que foram acampar*

*Era uma vez um ratinho que vivia com o seu filho na cidade. Sentia-se muito cansado, pois tinha que trabalhar muito para pagar a escola ao seu filho e também para pagar a comida e a casa dos dois.*

*Um dia sai-lhe um prémio do totoloto. Então, o rato pegou no seu filho e foram passear muito. Conheceram cidades muito bonitas. Também quiseram conhecer outros lugares. Foram acampar junto a um riacho no campo. De repente, quando andavam a passear o pai rato viu uma ratinha muito bonita. Aproximou-se dela e perguntou: “Olá ratinha, podemos ser amigos?”*

*A ratinha respondeu: “ Claro que sim”. Entretanto apareceu o marido, muito zangado e disse-lhe: “O que estás a fazer aqui? Tu tens que estar em casa a fazer-me a comida, não podes estar aqui a falar com esses ratos. Vai para casa já!”*



*A ratinha lá foi embora para casa. O ratinho filho ficou muito triste, porque já estava a gostar da ideia de brincar com aquela ratinha. Disse ao pai: “ O marido da ratinha é mau, pois é, pai?”*

*O pai concordou com ele e continuaram o seu passeio.*

*Fim*

As crianças quiseram representar a história utilizando fantoches feitos com meias e também máscaras de ratos, construídas pelas crianças através da técnica do balão. Apercebemo-nos que alguns rapazes preferiam representar o papel do rato que era o marido da ratinha, dizendo um deles: “*eu quero ser o marido da ratinha, porque ele parece o meu avô, a falar para a minha avó*”. Outro dizia a uma menina: “*tu vais ser a ratinha e eu vou-te mandar fazer a comida como o meu pai diz a minha mãe.*” Um terceiro rapaz disse: “*eu quero ser o rato pai, porque assim faço a comida para o meu filho, eu gosto de fazer comida*”.

Nestas afirmações encontram-se retratados papéis familiares, mas também estereótipos que carece desconstruir, aspectos estes que procurámos ter em conta nas discussões em grupo.

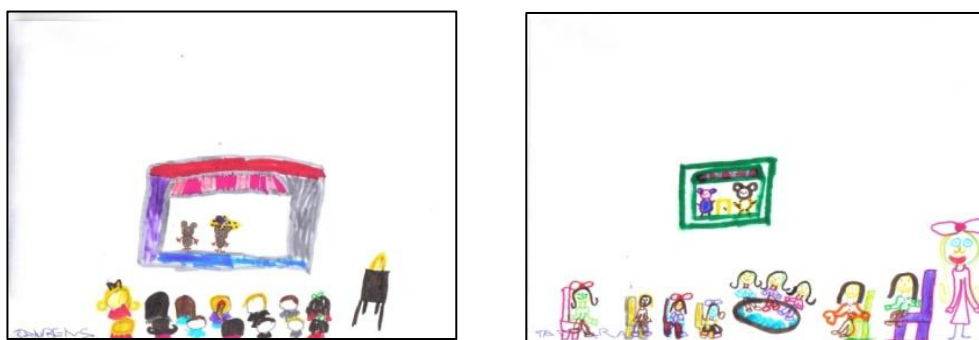


**Figuras 35 e 36 - Representação da história “Rato do campo, rato da cidade”**

Foi muito agradável assistir a essas representações, na medida em que cada criança pôde usar a sua imaginação e criatividade e ainda desenvolver a linguagem verbal e não verbal. As crianças mais novas ao representar os seus papéis recriaram outros que nada tinham a ver com a história original nem com a história inventada pelas crianças, manipulando sobretudo pelo prazer que o jogo de faz de conta lhe proporcionava e não tanto para partilhar a mensagem.

Todas as crianças gostaram de representar com os fantoches de mão. Durante o tempo de actividades nas áreas, elas continuaram a utilizar e brincar com esses fantoches, criando múltiplas situações de faz-de-conta.

As crianças fizeram o registo gráfico das representações com os fantoches ratinhos de mão e com as máscaras (ver figuras 37 e 38).



Figuras 37 e 38 – Registos gráficos da dramatização da história original e a história inventada

Na actividade de expressão motora, propusemos fazer um jogo, dividindo o grupo em dois, em que um fazia de conta que eram ratos e o outro que eram gatos, tendo os primeiros que fugir para não serem apanhados pelos segundos e, quando apanhados, mudavam de papel. Foram duas crianças a formarem os grupos e a chamaram um menino de cada vez para o seu grupo. Outra criança contou os meninos de cada grupo, para se certificar que existiam pares certos.

Resumindo, podemos considerar que as actividades desenvolvidas em torno da das questões referidas permitiram promover experiências de aprendizagem incluídas nos vários domínios de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares.

### **Actividade n.º 3 – O ciclo do mel**

Assistimos a uma peça de teatro que retratava a vida das abelhas e dos pássaros beija-flor. Nesta história notava-se um conflito entre as duas espécies, que só ficou resolvido com a amizade entre os membros mais novos das duas famílias. Tornaram-se amigos e por tal motivo a “amizade” revelou-se muito importante para que conflitos insignificantes não interferissem na vida desses animais. Unidos conseguiram voltar a ser felizes.

A partir deste teatro reflectimos sobre a importância de valores essenciais para que a vida tenha sentido, nomeadamente a amizade, o empenho, a união e a harmonia

entre as espécies. Fizemos o reconto da história. Soubemos as ideias prévias que as crianças tinham sobre a vida destes animais, colocando algumas questões: *Como será constituída uma abelha? Quantas patas têm? Como será o seu corpo? O que nos dão as abelhas?* Para que as crianças pudessem encontrar as respostas para as questões a que não sabiam responder, propusemos-lhes a consulta de vários livros e a visita de alguns sites com a ajuda da educadora.

Disfarcei-me de “apicultor” (ver figuras 39 e 40), sem que lhes dissesse do que se tratava, levando-as a questionarem e a discutirem entre si, para que serviria este facto. Num segundo momento colocámos mesmo essa questão *“Porque será que os apicultores usam este fato?”*. Uma criança já sabia e respondeu: *“usam este fato para não serem picados pelas abelhas”*. Porém, outras crianças manifestaram não saber, referindo uma delas que *“deve ser para não ficar queimado com o Sol”*.

Levei também alguns favos de mel para que as crianças pudessem observar bem onde era fabricado e guardado o mel que estes insectos produzem. De acordo com Martins *et al.* (2009) *“considerando que as competências não se ensinam por métodos transmissivos, é importante que a criança tenha a oportunidade de experimentar situações diversificadas e estimulantes, que lhe permitam desenvolver essas competências de forma integrada”* (p. 97).



**Figuras 39 e 40 – Ciclo do mel**

Demos também mel a provar aos meninos. Algumas crianças disseram que já tinham comido e que não gostavam, outras gostaram muito e comentavam: *“é muito docinho”*. Algumas delas diziam que tomavam leite com mel quando estavam constipadas. Quisemos que notassem o contraste entre doce/ácido e por isso levámos



limões para a sala e demos a provar às crianças. Alertámos que o limão é um fruto, que embora seja ácido tem vitaminas que fazem muito bem à saúde. Algumas crianças comentavam que a mãe e o pai punham limão nos panados. Outra disse: *“Eu ajudo a minha mãe a fazer limonada e gosto muito de bebê-la”*, partilhando, assim, opiniões e ideias sobre os vários modos de consumo deste produto.

O diálogo gerado foi muito interessante, pois cada uma queria falar das suas experiências. Algumas já tinham visto colmeias, outras já tinham sido picadas por abelhas.

Cantámos uma canção que falava de abelhas *“Zum, Zum, Zum”* e levámos as crianças a dramatizá-la. Construámos com papel crepe, fatos enfeites para as crianças poderem vestir ou colocar e fazer-de-conta que eram abelhas e flores. Para a personagem *“rainha”* utilizámos, para além do fato, uma coroa construída também pelas crianças. Algumas crianças quiseram representar os dois papéis: o de abelha e o de flor. Um menino não quis representar e disse: *“eu não quero representar porque não gosto de ser flor nem gosto de ser abelha. As meninas é que gostam”*. Outro disse: *“não quero ser flor, os rapazes não podem ser flores”*. Muitas crianças gostaram tanto desta dramatização que até no espaço exterior íamos encontrá-las a cantar e a representar mesmo sem os adereços (ver figura 41).



**Figura 41 - Dramatização da história do ciclo do mel**

As crianças fizeram a representação gráfica desta actividade (ver figura 42).



**Figura 42 - Registo da dramatização**

Quanto à avaliação da actividade, quase todas as crianças manifestaram que tinham gostado muito de fazer de conta que eram as abelhas. Alguns meninos vestiram-se de apicultor e brincaram ao faz-de-conta com os outros que diziam ser abelhinhas. Algumas crianças quiseram saber como se escrevia mel e abelhas e tentaram escrever.

Segundo Mata (2008) “uma criança envolvida com a escrita tem vontade, iniciativa e prazer, e sente-se desafiada a explorar e avançar” (p. 46).

Procurámos *desenvolver a consciência fonológica* separando *as sílabas de várias palavras*, como por exemplo: *abelhas, mel, doce, apicultor e colmeia*. Tentámos *contá-las* e salientámos *a forma geométrica dos favos do mel* (hexágono) explorando, assim, conceitos no âmbito da matemática.

#### **Actividade n.º 4 – Descobrindo o mundo**

Iniciamos com a história “O aquário” de José António Gomes, pretendíamos valorizar todas as áreas de conteúdo proporcionando o desenvolvimento global das crianças.

Procurámos favorecer o trabalho em grupo, em que cada um teve de se fazer ouvir, respeitar e esperar pela sua vez de falar, implicar-se na resolução de problemas e também valorizar os seus sentimentos e emoções.

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita esteve sempre presente - as crianças ao verem as imagens verbalizavam o que estavam a ver, relatavam aos seus colegas experiências vivenciadas. Algumas crianças quiseram escrever o nome de alguns animais marinhos. Quando verificavam que a primeira letra do nome desses animais coincidia com a primeira letra do seu nome, ficavam muito entusiasmadas e uma disse: “*Olha, este M é a letra do meu nome*”. Outra referiu: “*A minha prima chama-se Nádia e aqui está a letra do nome dela*” (ver figuras 43 e 44).



**Figura 43 e 44 – Desenvolvimento da Linguagem Oral e abordagem à escrita**

Trabalhámos também a consciência fonológica, ao dividirmos as palavras em sílabas; inventámos rimas a partir de diversas palavras, sensibilizando as crianças para a consciência dos sons; trabalhámos lengalengas e lemos poesias (ver figuras 45 e 46).

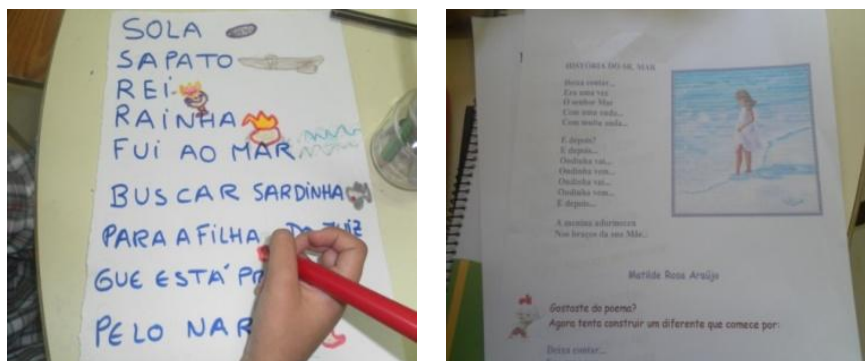


Figura 45 e 46 – Lengalenga e Poesia

Para além do conto já referido, como ponto de partida para este projecto, também foram lidas ao longo de quatro semanas, várias outras histórias relacionadas com a vida na água, que passamos a citar: “O Nadadorzinho”, “Stella, a estrela-do-mar”, “Risco, o peixe-aranha”, “Pirá, a piranha” e “Os Ratinhos do mar”. Algumas crianças mostraram interesse em fazer o registo gráfico das histórias e tentaram escrever o nome do peixe que era o personagem principal de cada história (ver figuras 47, 48 e 49).



Figuras 47, 48 e 49 – Registos gráficos de histórias contadas ao longo do projecto

As crianças formaram conjuntos, segundo determinadas características dos peixes; fizeram também contagens dos peixinhos e construíram a mesma imagem que estava presente no livro. Pretendíamos desenvolver nas crianças o raciocínio lógico – matemático (ver Figuras 50, 51 e 52).

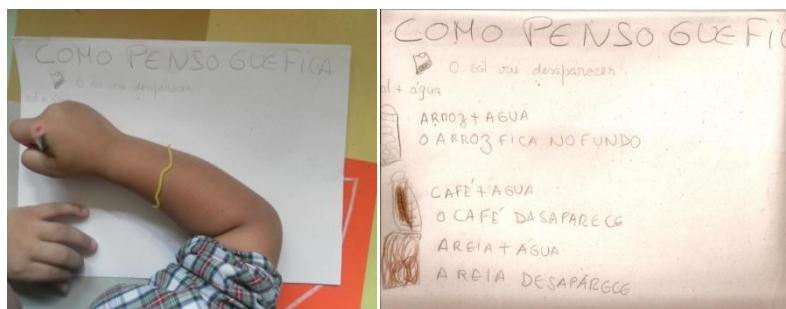


Figuras 50, 51 e 52 – Abordagem ao domínio da matemática – construção de conjuntos

A exploração desta problemática permitiu fazer a articulação entre as diferentes outras áreas de conteúdo. Neste sentido Silva *et al.* (2007) defendem que é “através das relações com os outros que se vai construindo a identidade pessoal e se vai tomando posição perante o mundo social e físico” (p.21). Assim, através da pesquisa em inúmeros livros, em contactos com educadoras de outras salas e familiares das crianças, na busca de mais informação, conseguimos enriquecer o nosso conhecimento sobre: mares e oceanos; o nome de alguns peixes e qual a sua alimentação; como os peixes enganam os predadores com as suas camuflagens; o sal que as nossas mães usam na comida se encontra na água do mar; o nome dos oceanos Índico, Atlântico, Pacífico, Glaciar Ártico e Glaciar Antártico. Algumas crianças diziam que estes dois últimos oceanos tinham nomes muito difíceis. Sugerimos então que batessem as palmas para dividir a palavra em bocadinhos, isto é, em sílabas – processo que acharam interessante, porque dessa maneira, diziam que “*assim já é fácil dizer os nomes dos oceanos*”. Algumas crianças referiram que já visitaram o oceanário e que já viram muitos peixes. Outros meninos não tinham quase nenhum conhecimento sobre este tema. Uma criança disse: “*sabes, professora eu nunca fui ao Oceanário, mas gostava de ir para ver os peixinhos como o Nemo*”, deixando perceber a ainda não distinção entre o real e o mundo do faz-de-conta.

Como é referido na brochura *Despertar para a Ciência*, “importa, acima de tudo, despertar desde cedo o interesse e o gosto pela ciência, estabelecer relações de cooperação entre pares e com adultos, e desenvolver o rigor e a honestidade intelectual.” (Martins *et al.*, 2009, p. 96). Nesta linha de pensamento, importa relevar que fizemos algumas experiências e descobrimos que há substâncias solúveis, como por exemplo, o sal e o café, mas também existem substâncias não solúveis, como por exemplo, o arroz e a areia. Tentámos saber as ideias prévias de cada criança em relação a estas questões, antes de realizar as experiências (ver figuras 53 e 54).





**Figura 53 e 54 - Registo das ideias prévias das crianças**

Começámos por perguntar às crianças o que aconteceria se puséssemos açúcar dentro de água. Algumas não sabiam. Outra dizia: *“Deixa de se ver o açúcar”*. Se colocarmos areia dentro de água, que será que acontece? - Perguntámos. Algumas crianças responderam: *“A água fica suja de areia”*. Uma criança disse: *“A água fica escondida dentro da areia”*. E, se for arroz ou café, que acontecerá? Querem registar num papel o que pensam que vai acontecer?



**Figura 55 e 56 - Experiências sobre a dissolução de substâncias**

Das experiências as crianças concluíram que existem substâncias solúveis e substâncias não solúveis. No tempo de trabalho nas áreas as crianças realizaram ainda várias produções no âmbito desta problemática. Entre esses trabalhos sublinhamos a elaboração de figuras de animais com as quais construímos um painel (ver figuras 57 e 58).



**Figuras 57 e 58 – Actividades plásticas sobre animais marinhos**

Procurámos, sobretudo, que as crianças interpretassem os papéis que desejavam, pois pensámos que só assim viveriam um momento rico em interações e criatividade (ver Figuras 59 e 60). A este nível referem Godinho e Brito (2010) que

será fundamental que a sala do jardim-de-infância contemple um espaço que corresponda ao palco, onde possam ser apresentadas e apreciadas as actividades expressivas (...). Para além do palco onde as crianças se apresentam a si próprias, enquanto actores principais, é importante a existência de um teatrinho de fantoches e de um teatrinho de marionetas, onde as crianças possam, gradualmente, descentrar-se de si e expressar e projectar os seus sentimentos no outro (p.14).



**Figuras 59 e 60 – Dramatizações a propósito do tema “Mar”**

Ao nível do jogo de faz-de-conta, um menino disse: *“Eu quero ser o peixe azul, porque sou rapaz”*. Outro menino disse: *“Eu quero ser o peixe preto porque é o mais forte, e assim meto medo às meninas que são peixes pequeninos e são medricas.”*. Um terceiro menino disse: *“Eu quero ser o menino que é o dono dos peixes”*.

Uma menina disse: *“Eu quero ser o outro peixinho azul, porque gosto muito de azul”* um menino referiu: *“ Eu vou ser o pai, porque tenho que ter muita força para pegar no aquário e limpar a água”*.

Foram também inventadas pelas crianças e dramatizadas, com recurso a fantoches de dedo, diversas histórias sobre animais marinhos e acontecimentos que pesquisámos durante este projecto.

Construímos barcos de papel em Origami, e pusemo-los a flutuar dentro de uma bacia grande com água. Segundo Mendes e Delgado (2008) *“tarefas a partir de dobragens em folhas de papel constituem experiências enriquecedoras do ponto de vista geométrico”* (p. 34). No início as crianças mostraram grande dificuldade na construção dos barquinhos. As mais crescidas, tentaram ensinar às mais novas, relevando, assim, a possível intervenção no âmbito da zona de desenvolvimento

proximal de Vygostky. Quando descobriram como se dobrava o papel fizeram imensos barquinhos, até para levarem para casa (ver figura 61).



**Figura 61 – Construção e utilização de barquinhos de papel**

Ainda no seguimento deste projecto, trabalhámos o direito à diferença, uma vez que o Nadadorzinho - peixinho que deu origem ao desenvolvimento destas actividades - pelo facto de ser preto, era diferente de seus irmãos e amigos. Para falarmos nas “diferenças” contámos a história “A formiga horripilante”. Depois da apresentação do livro (autor, editora, capa e contra capa) e da leitura da história, as crianças dramatizaram a história com fantoches de mão.

Ao nível da expressão musical e da expressão motora, ouvimos, cantámos e dançámos várias músicas que falavam do mar e de alguns animais marinhos, músicas essas do CD “Planeta Azul. SOS Oceanos”. Escutámos também a canção “A quinta da amizade”. Procurámos que o grupo reflectisse sobre o seu conteúdo, promovendo a discussão e levando, assim, as crianças a discutirem sobre o direito à diferença tanto nos animais como nas pessoas. Procurámos desenvolver a oralidade; fomentando o diálogo e o confronto de ideias, apelando para a necessidade de saber ouvir, argumentar e aceitar diferentes opiniões.

Por fim, fizemos a dramatização da canção. Esta representação foi bastante desejada pelas crianças, uma vez que elas se tinham envolvido muito na construção de adereços e máscaras para a representação desta história. Deixámos que as crianças escolhessem o papel que mais gostavam de representar. Alguns rapazes queriam representar papéis de animais fortes. Um rapaz discutia com outro dizendo: “*Eu é que tenho que ser o touro porque tenho muitos músculos*”. Uma rapariga disse: “*Eu quero ser o tigre, porque ele é muito forte*”.

A maior parte das meninas não se importaram de ser os animais mais pequeninos como a pomba, a galinha e o pato.

A discussão maior era em torno do papel de elefante, três rapazes brigavam porque todos eles queriam desempenhar o papel de elefante e diziam: “*Eu é que sou forte, tenho que ser o elefante*” um outro rapaz dizia: “*Tu não que pareces uma menina, fraquinha*” e o terceiro dizia: “*Desculpem lá mas eu acho que até devia ser uma menina a fazer de conta que é o elefante, porque não é preciso ser grande nem pequeno para ser elefante, pois não?*” (ver figuras 62 e 63).



**Figuras 62 e 63 – Dramatização da história “Quinta da amizade”**

Seguidamente lemos o poema “ A Lágrima de Preta” de António Gedeão. Desenvolvemos competências metalinguísticas, passámos a decompor a frase em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em letras; sensibilizámos as crianças para a consciência fonológica e discriminação auditiva e finalmente para a escrita. Concluimos, que apesar das diferenças, todos são importantes e têm direito à igualdade de oportunidades (ver figuras 64 e 65).



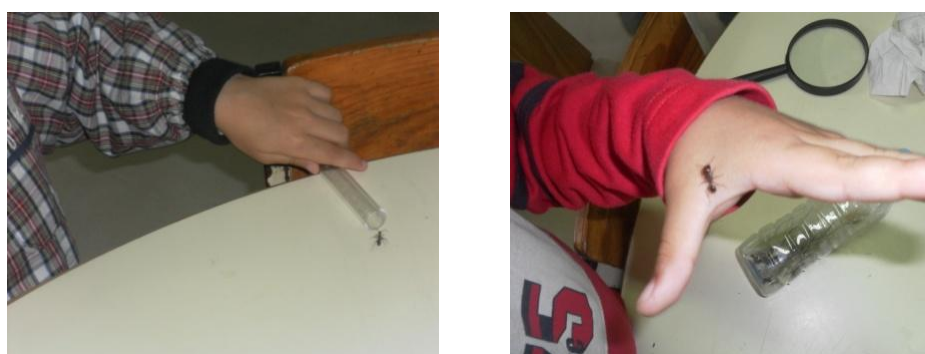
**Figura 64 e 65 – Desenvolvimento da consciência fonológica**

Procurámos, ainda, conhecer como são e como vivem as formigas. Tentámos conhecer as ideias prévias das crianças sobre este animal, em relação ao número de



partes que constituem o corpo da formiga: quantas patas?, quantas antenas?, quantos olhos? A maior parte das crianças disse que as formigas tinham quatro patas e não tinham antenas. Algumas crianças no início manifestaram algum receio em tocar nas formigas, mas pouco a pouco foram ficando à vontade, e deixaram que saíssem dos tubos de ensaio onde estavam e as analisavam nas suas mãos.

Uma criança referiu: “*Há formigas com a cabeça vermelha*”. Outra disse: “*Nunca vi formigas do monte*”. Outra acrescentou: “*As formigas da minha casa são muito pequeninas e estas são muito grandes*”. Esta experiência foi muito enriquecedora para as crianças, porque para além das aprendizagens realizadas acerca deste animal, tiveram a oportunidade de vencer o receio e, ao fim de algum contacto com as formigas, já não sentiam nenhuma repulsa ao pegar nelas na mão. Poucas crianças temeram tocar nas formigas (ver figuras 66 e 67).



**Figuras 66 e 67 – Observação de formigas**

Algumas crianças fizeram o registo gráfico do que observaram e tentaram escrever “formiga” (ver figuras 68 e 69).



**Figuras 68 e 69 – Registo da observação das formigas**

Após a observação minuciosa das formigas, reunimo-nos e comparámos os registos prévios com o que tinham observado. Ficámos a saber que existiam muitas

espécies de formigas e que tinham o corpo dividido em três partes, seis patas, dois olhos, duas antenas e que algumas tinham a cabeça vermelha. Também investigámos que as suas casas se denominavam de formigueiros.

Fizemos um painel sobre pessoas diferentes. Observámos e identificámos no globo os continentes e países nos quais algumas dessas pessoas vivem. Uma criança referiu: “*O meu tio vive em Angola*”. Outra criança disse: “*O meu pai já foi trabalhar muitos dias na Índia*” (ver figuras 70, 71 e 72).



**Figuras 70, 71 e 72 - Identificação de países no globo e pessoas culturas diferentes**

Algumas crianças vestiram-se com roupas de outras culturas que se encontravam na área do disfarce: roupas de pessoas indianas e de pessoas árabes. Trouxemos alguns instrumentos musicais usados em alguns países e tocámos neles, para diferenciarmos o som, como por exemplo no jambé. Ouvimos, cantámos e dançámos alguns temas do CD “*Canções do Mundo*”.



**Figuras 73 e 74 – Diferenciação de sons em diferentes instrumentos musicais**

Estas actividades foram realizadas com o objectivo de dar a conhecer alguns usos e costumes de pessoas que vivem noutros continentes e países (ver figuras 73 e 74).

## Capítulo IV - Enquadramento e opções metodológicas do estudo

No período inicial de estágio constatámos que as crianças se envolviam pouco em jogos de faz-de-conta, carecendo ser alargada a área de expressão dramática. Aspecto que nos suscitou particular reflexão, pois como afirmam Silva *et al.* (2007):

A expressão dramática é 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. Na interação com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal” (p. 59).

Também Koudella (1998) nos lembra que o desenvolvimento afectivo intelectual e social tem origem, em grande parte, no teatro e no jogo das crianças, sublinhando que “a Arte é um meio para a liberdade, o processo de liberação da mente humana, que é o objectivo real e único de toda a educação” (p. 10).

Nesta linha de pensamento, entendemos ser importante procedermos à dinamização do espaço de jogo simbólico/faz-de-conta. Para identificação das principais dimensões a melhorar, tomámos por referência os indicadores da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS-R)<sup>6</sup>, no que se refere ao jogo dramático/dramatização (item 24, do ponto IV. Actividades). Para a dinamização do jogo simbólico/faz-de-conta na sala de actividades e no espaço exterior concentrámos na subescala de Actividades, cujo item é o número vinte e quatro, que se refere ao jogo dramático. De acordo com o previsto neste item, para que o espaço do jogo dramático tenha indicadores considerados excelentes, deverá ter:

rotatividade de materiais, possibilitando uma variedade de temas, como por exemplo: caixa com adereços para actividades profissionais, fantasia e temas de lazer. Dever-se-á ter à disposição das crianças uma variedade de adereços que representem várias culturas, diversas profissões, actividades de desporto e lazer e ainda equipamento que seja utilizado por pessoas incapacitadas. Deveremos equipar o espaço exterior com adereços que permitam o jogo simbólico. Os materiais deverão estar disponíveis às crianças durante uma parte grande do dia e com espaço para arrumar esses materiais (Harms, Clifford, & Cryer, 2008, p. 39).

Reflectindo sobre estas dimensões, procurámos efectuar, ao longo do ano, várias transformações na área do jogo dramático na sala de actividades, das quais mais

---

<sup>6</sup> Esta escala permite avaliar o ambiente educativo dos jardins-de-infância através de quarenta e três itens, organizados em sete subescalas: I. Espaço e mobiliário; II. Rotinas/cuidados pessoais; III. Linguagem-raciocínio; IV. Actividades; V. Interação; VI. Estrutura do programa; VII. Pais e pessoal.

adiante daremos conta.

## **1 - Delimitação do objecto de estudo**

O desenvolvimento de um projecto de investigação-acção requer que se reforcem medidas de acção no sentido de encontrar respostas que ajudem a melhorar a problemática identificada. Foi, portanto, nossa intenção aprofundar saberes sobre o jogo simbólico ou de faz-de-conta, relevado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar ao nível do domínio de expressão dramática, incluído este na área da expressão e comunicação.

Deste modo, e tendo em conta a importância que reveste o jogo simbólico/faz-de-conta no processo de aprendizagem das crianças e que como realça Ferreira (20110) nem sempre é dada “a atenção devida ao acto de brincar”, foi nosso principal objectivo aprofundar o conhecimento sobre esta problemática e contribuir para a melhoria das respostas educativas que neste domínio podem ser proporcionadas às crianças da faixa etária pré-escolar.

Enveredámos assim, por delimitar um campo de acção e de estudo que entendemos ter em conta e responder às necessidades e interesses identificados ao nível da sala/grupo em que nos integrávamos.

## **2 - Questões e objectivos do estudo**

Como nos parece ter ficado explícito na fundamentação teórica do estudo, requer-se hoje o recurso a práticas que facilitem, desde os primeiros anos da educação pré-escolar, criar ambientes de jogo e aprendizagem que promovam a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento integral da criança.

Neste sentido, formulámos as seguintes questões de pesquisa:

- Como dinamizar o Jogo Simbólico na sala de actividades?
- Será que o Jogo Simbólico das crianças apresenta estereótipos de género?

Estas questões tiveram por base os seguintes objectivos:

- (Re) organizar a área do faz-de-conta na sala de actividades.
- Identificar os papéis dinamizados pelas crianças durante o jogo simbólico/faz-de-conta, procurando equacionar indícios de estereotipia de género nos papéis que desempenham.

### **3 - Participantes envolvidos no estudo**

Os participantes deste estudo constituíram-se num grupo de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. As crianças que frequentaram o jardim-de-infância pertencem ao contexto urbano do concelho do Porto

### **4 - Metodologia**

No plano da investigação existem várias metodologias pelas quais podemos recorrer, tendo o presente estudo sido orientado por princípios de investigação-acção. Esta metodologia pressupõe um constante questionamento reflexivo, com vista a uma melhor compreensão, consciencialização e melhoria da acção educativa. A tomada de consciência da necessidade de aceder a novos e diferentes modos de intervir aponta para a formação de profissionais reflexivos. E ser um profissional reflexivo, como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008), é “fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção, é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui” (p. 7).

A metodologia utilizada compreendeu diferentes passos que, como sugere Máximo-Esteves (2008) referindo-se ao desenvolvimento de um projecto de investigação-acção, tiveram a ver com encontrar um ponto de partida, recolher informação, analisá-la e validar os procedimentos de investigação, num quadro flexível e aberto a um constante reajuste do processo.

#### **4.1 - Procedimentos e instrumentos de recolha de dados**

Como técnica principal de recolha de dados recorreremos à observação directa, incidindo principalmente em actividade de faz-de-conta e recorrendo a formas de registo diversas, nomeadamente notas de campo, registo descritivo das observações, registos fotográficos e em vídeo. Como refere Máximo-Esteves (2008) a observação permite “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87).

No que se refere aos dados recolhidos através das observações realizadas na área do faz-de-conta, foram realizadas treze observações de 20m cada, realizadas em dias diferentes. É de considerar que em algumas sessões as crianças repetiam-se, uma vez que o grupo era constituído por vinte e cinco meninos e que, em cada sessão, estavam presentes três a quatro crianças.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) as *notas de campo* referem-se ao “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo (p. 150).

Assim, procurámos registar as observações efectuadas em situação ou o mais próximo possível da realidade e, mais tarde, em geral ao fim do dia, transformá-las em protocolos de observação.

Os registos fotográficos, como refere Máximo-Esteves (2008) “permitem inventariar rapidamente os objectos da sala - os produtos artísticos das crianças, os painéis de parede, a estante dos livros, a organização da sala, o registo do que está escrito no quadro, ou ainda actividades de encenação ou dramatização” (Maximo-Esteves, 2008, p. 91). Seguindo esta linha de pensamento utilizámos o registo fotográfico não apenas para registar dados sobre o uso e organização do espaço como também das actividades de jogo simbólico desenvolvidas pelas crianças para mais tarde podermos analisar e interpretar<sup>7</sup>. Também quisemos dar a palavra às crianças, por conseguinte obtivemos a permissão por parte delas para serem fotografadas e entrevistadas.

Em todo este processo assumimos o papel de observador-participante, permitindo-nos, por um lado inserir nas actividades e por outro lado observá-las, assumindo um duplo papel, o de participante e o de observador.

Como técnica complementar de recolha de informações, recorremos à entrevista, consistindo esta, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) “numa conversa intencional, entre duas pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra” (p. 134). Optámos por uma entrevista semi-estruturada, cujo guião se encontra em anexo (ver Anexo I).

Para tratamento e análise da informação recolhida recorremos à análise de conteúdo. Segundo Stemler, citado por Esteves (2006) “a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação” (p. 107). Trata-se de uma técnica que admite a realização de inferências, que como afirma Esteves (2006) “possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou

---

<sup>7</sup> É de anotar que todas as crianças do grupo, com excepção de uma, tinham autorização dos pais para serem fotografados. Também procurámos, neste processo, dar a palavra às crianças, pelo que pedimos e obtivemos a sua permissão para serem fotografadas e entrevistadas.

contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no quadro de uma investigação ou de investigações sucessivas” (p. 108).

## Capítulo V - Análise e interpretação dos dados recolhidos

Importa lembrar que um dos objectivos deste estudo incidia sobre a (re) organização da área do faz-de-conta na sala de actividades, no sentido da dinamização do jogo simbólico e outro sobre os estereótipos de género manifestados pelas crianças.

Assim, constitui-se como primeira categoria de análise da informação:

- (Re)organização e dinamização da área do faz de conta.

Esta categoria teve a ver com as iniciativas promovidas, ao longo do ano, para (re)organização e enriquecimento da área de faz-de-conta.

### 1 - (Re)Organização e dinamização da área do faz-de-conta

A área de faz-de-conta constituiu-se como um espaço que foi sendo reorganizado em função de interesses e necessidades que no quotidiano ia sendo possível identificar. Assim, o posto médico, o cabeleireiro, a área do disfarce foram espaços criados na sala onde foram sendo integrados materiais ao longo do ano para que pudesse ir sendo ampliado o jogo simbólico das crianças, permitindo transformar e gerar uma nova dinâmica na área da casa. Também o espaço de recreio foi tido em consideração, como mais adiante teremos ocasião de referir.

Entendemos que, de facto, como assinala Silva *et al.* (2007), “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (p. 38).

Ao nível da área da casa, foram introduzidos materiais tais como: peças de vestuário e adereços para homem, roupas de cama e de cozinha, bonecos de peluche e bonecas de raça negra, torradeira e micro-ondas, no sentido de promover oportunidades para a realização de experiências diversificadas. Conversámos com as crianças sobre a necessidade de outros materiais nessa área e foram identificados alguns objectos que as crianças gostariam de possuir na área. No sentido de dar resposta a esses interesses construímos uma televisão e respectivo comando, bem como cruzetas para organizar a roupa das bonecas. Para o disfarce, introduzimos várias roupas e objectos alusivos a diversas profissões, a actividades de desporto e lazer, tais como: fato-macaco, batas de professora, calças de jardineiras, farda de polícias e de seguranças, capacetes, fatos de surfistas, equipamentos de jogadores de futebol, galochas, redes de pescador, tiras para braços partidos, bengalas. Introduzimos



ainda uma arca para colocar as roupas e existiam também bolsas, afixadas na parede, para guardar os vários adereços integrados na área, como luvas, esponjas, fitas, lenços de cabeça, colares, pulseiras, óculos de sol, óculos de soldador, máscara de caça submarina, entre outros. Este espaço continha também roupas e máscaras alusivas a animais.

No espaço denominado do cabeleireiro, foi integrada uma mesa e uma banheira de bonecas, que simulava a rampa de lavar a cabeça, uma cadeira, um carrinho com toalhas, ganchos, recipientes para a tinta, escovas pentes secadores de cabelo, rolos de cabelos, toalhas, verniz de várias cores, batons, batas de cabeleireiro e toucadores.

No que se refere ao consultório médico, este integrou uma mesinha, cama, lençol e manta, estetoscópio, um medidor de tensão arterial, seringas, termómetros, pinças, frascos vazios e embalagens de medicamentos, luvas de silicone e toucas para os médicos.

Enfim, procurámos criar espaços que proporcionassem às crianças realizar aprendizagens activas, levando em conta que como referem Hohmann e Weikart (2009)

o espaço das salas onde decorre a aprendizagem pela acção é organizado de forma a possibilitar que a criança efectue escolhas. As crianças têm acesso fácil a uma variedade grande de objectos interessantes e podem deslocar-se livremente de uma área de interesse para outra, de acordo com a evolução das suas actividades lúdicas (p. 163).

Ao nível do espaço exterior, e para que pudesse ser dinamizado o jogo simbólico, construámos vários cavalos (com meias e paus de vassouras), camelos (com papel maché) e colocámos várias caixas de madeira e de cartão, permitindo às crianças a construção de castelos e casas, bem como alguns adereços como capas que lhe permitissem interpretar papéis alusivos a figuras dos contos, como as de “zorro” e as de príncipes, entre outras.

Para a dramatização com fantoches as crianças pintaram um fantocheiro e construíram fantoches em pasta de papel e papel Collé.

Foram, ainda, construídos adereços considerados necessários para a dramatização de algumas histórias contadas.

Em síntese, tendo em conta a investigação-acção que integrou o projecto de intervenção em que nos envolvemos, foi sendo possível criar oportunidades que permitissem a dinamização do jogo simbólico/faz-de-conta das crianças, processo através do qual foi possível interpretar diferentes papéis, partilhar ideias, interesses e

formas diferentes de pensar e de agir. Foi ainda possível promover a implicação activa das crianças na mobilização e organização dos recursos materiais e espaciais para tornar efectivas actividades lúdicas pertinentes do ponto de vista da aprendizagem de todos. Corroboramos, neste sentido, da opinião de Silva *et al.* (2007) quando referem que “dialogar com as crianças sobre qual o material necessário, como o adaptar e transformar e o que acrescentar para corresponder aos interesses e necessidades do grupo, são meios de enriquecer os materiais e situações de jogo simbólico” (p. 60).

## **2 - Dados da observação**

Dos dados emergentes das notas de campo e protocolos de descrição da observação das actividades na área do faz-de-conta, permitiram constituir as seguintes categorias de análise:

- Estereótipos de género manifestados pelas crianças – refere-se ao conteúdo dos estereótipos manifestados em relação género feminino e masculino.
- Papéis representados pelas crianças nos jogos de faz-de-conta – refere-se aos papéis familiares e profissionais que as crianças representam.

### **2.1 - Estereótipos de género manifestados pelas crianças**

Como pudemos ir vendo nos diálogos das crianças integrados na descrição das actividades desenvolvidas ao nível da acção educativa, observa-se a manifestação de opiniões estereotipadas em relação às características e às actividades atribuídas a homens e mulheres.

Assim, retomamos essas ideias:

**Na actividade n.º 1** (dramatização da canção “over the rainbow), e em relação à representação de papéis, um menino disse: *“Eu queria apanhar os balões azuis ou verdes, porque se alguém ficasse com eles eu depois só tinha balões com as cores das raparigas”*. Este rapaz manifesta a ideia estereotipada sobre a cor atribuída, tradicionalmente, escolhida para vestir os bebés quando nascem, isto é, rosa para as raparigas e azul para os rapazes. Ainda nessa actividade, e depois de ter visto outro menino a representar o papel de pássaro, uma menina, não achando a representação convincente, e associando a representação de pássaro a meninas, disse: *“Agora é melhor as raparigas fazerem de conta que são os pássaros, porque os rapazes não estão com atenção e não fazem bem”*. Não tendo sido esse comportamento exclusivo

do grupo de rapazes, mas sendo-lhe atribuído deixa perceber também a existência de estereótipos em relação ao comportamento de um e outro grupo.

Na **atividade n.º 2** (dramatização da adaptação do conto “Rato do campo, rato da cidade”), as opções pelos papéis a representar deixavam perceber o desempenho de diferentes tipos de papéis familiares e tarefas a assumir por mulheres e homens, observando-se posicionamentos diferentes.

Assim, enquanto um menino disse a uma menina: *“Tu vais ser a ratinha e eu vou-te mandar fazer a comida como o meu pai diz à minha mãe”*, outro menino disse: *“Eu quero ser o rato pai, porque assim faço a comida para o meu filho, eu gosto de fazer comida”*.

Se no primeiro caso podemos encontrar uma ideia estereotipada sobre as responsabilidades e afirmação de relações e poderes no inteiro do núcleo familiar o segundo deixa perceber uma imagem mais consentânea com princípios de equidade e assunção de responsabilidades que cabe aos dois membros do casal assumirem.

A recusa manifestada por alguns rapazes na **atividade n.º 3**, em representarem papéis de abelha e de flor, permite inferir também a existência de percepções estereotipadas em relação às características de cada sexo, dizendo um menino: *“Eu não quero representar porque não gosto de ser flor nem gosto de ser abelha, as meninas é que gostam”*. Por sua vez, outro menino acrescenta: *“Não quero ser flor, os rapazes não podem ser flores”*. A ideia de leveza e beleza destes elementos parece ser associada ao elemento feminino.

Na **atividade n.º 4** (Dramatização da história “O Aquário” e da “quinta da amizade”), observa-se a opção de uma rapariga por traços de dominância ou força, afirmando: *“Eu quero ser o tigre, porque ele é muito forte”*. Manifesta, assim, opção por traços tradicionalmente atribuídos a papéis masculinos. Porém, a maioria das raparigas não se importou de interpretar papéis de animais mais pequenos como a pomba, a galinha e o pato. A discussão estabeleceu-se entre dois meninos. O primeiro disse: *“Eu é que tenho que ser o touro porque tenho muitos músculos”* e, o segundo, afirmou: *“Eu quero ser o peixe preto porque é o mais forte, e assim meto medo às meninas que são peixes pequeninos e são medricas”*, o que deixa perceber a atribuição de características estereotipadas a cada um dos grupos sexuais. Esse tipo de ideias surge ainda expresso na discussão estabelecida por três rapazes em torno da assunção do papel de elefante, embora evidenciando esta situação posicionamento diferenciados entre intervenientes. Assim, um deles afirmou: *“Eu é que sou forte, tenho que ser o*

*elefante*”; o outro disse: “*Tu não, que pareces uma menina, fraquinha*”; e, o terceiro elemento anotou: “*Desculpem lá mas eu acho que até devia ser uma menina a fazer de conta que é o elefante, porque não é preciso ser grande nem pequeno para ser elefante, pois não?*”, manifestando os dois primeiros rapazes imagens estereotipadas e terceiro não manifesta esse tipo de atitudes. Pode, assim, perceber-se ser entendido por este último elemento que o sucesso no desempenho do papel depende das competências de cada um e não da pertença a um ou outro sexo. Em relação à opção pela cor observam-se também diferentes formas de entendimento. Enquanto um rapaz refere “*Eu quero ser o peixe azul, porque sou rapaz*” uma rapariga disse: “*Eu quero ser o outro peixinho azul, porque gosto muito de azul*”. Neste último caso a criança tem uma posição neutra em relação ao padrão de género e as opções parecem decorrer do gosto próprio e não de influências sociais estereotipadas. No que se refere aos dados das observações realizadas na área do faz-de-conta lembramos que os dados se referem a treze sessões, assumindo nelas as crianças papéis sociais de natureza diversa, geralmente associados à vida familiar e profissional.

## 2.2 - Papéis representados pelas crianças

### 2.2.1 - No que se refere aos papéis profissionais

Como os resultados da tabela 4 permitem observar os papéis profissionais representados pelas crianças no decurso das treze sessões de observação diversificadas, tendendo em relação a algumas profissões a manter-se o desempenho de papéis tradicionalmente tipificados com cada grupo sexual, mas emergindo também a opção por outras que podem entender-se integrar uma perspectiva neutra ou dita não tradicional.

**Tabela 4 - Papéis profissionais representados nos jogos de faz-de-conta**

Profissão	Rapazes	Raparigas
Médico	1	1
Enfermeiro	-	2
Professor	-	1
Empregado de limpeza/doméstica	1	2
Bombeiro	2	-
Jardineiro	2	-
Cabeleireiro	2	1
Condutor (camião, carro de corrida)	8	-
Trabalhador da construção civil	2	2
Desempregado	1	-

Assim, profissões que implicam movimento, aventura e audácia, como a de condutores, bombeiros e jardineiros, e tradicionalmente associadas ao grupo sexual masculino, surgem mais representadas por rapazes. Por sua vez, profissões tradicionalmente femininas como a de enfermeiro e de professor surgem ligadas ao grupo sexual feminino.

Como profissões associadas tradicionalmente ao grupo feminino e representadas aqui por rapazes releva-se a de empregado de limpeza.

No que se refere ao grupo de raparigas integram o desempenho de papéis tradicionalmente entendidos como masculinos os ligados às profissões de trabalhador da construção e de médico.

O baixo número de registos não nos permite retirar conclusões que permitam ser generalizadas aos modos de entender estas questões pela totalidade do grupo, conteúdo alertam para a importância que reveste desenvolver esforços para fazer com que as crianças criem imagens que lhes permitam fazer opções lúdicas e, mais tarde, profissionais, isentas de estereótipos e que traduzam as opções em função de gostos e competências pessoais.

### **2.2.2 - No que se refere aos papéis familiares**

Nos jogos de faz de conta surgem situações que têm a ver com o tratar dos filhos, o cuidar da casa e o cozinhar, sendo esse papel assumido na maioria das situações pela mulher, no papel de mãe ou de avó, embora em algumas delas surja a figura masculina a colaborar nesse processo.

Como exemplo de uma situação que retracta essa perspectiva dita tradicional, em que a mãe surge como responsável da esfera familiar e o pai a trabalhar fora de casa, pode considerar-se o seguinte:

*O Leandro foi para a casinha e quis ser o pai. A Francisca era a mãe, a Lara teve que ser a filha e o Gustavo era o empregado porque quis. Quem tratava da filha era a mãe, quem limpava a casa era o empregado. O pai trabalhava em Espanha e conduzia um camião. O pai quando não estava fora dava muitas ordens à mãe e ao empregado. O empregado limpava muitas vezes o chão da cozinha e dizia à filha para não sujar porque já estava cansado. Quando a filha chorava a mãe pedia ao pai para tomar conta dela, mas ele respondia-lhe que*

*era ela que tinha que tomar conta dos filhos porque era a mãe. Então era ela que ia ter com a filha. O pai quando queria jantar, dizia à mãe: então mulher não fazes a comida?”. A mãe ia para a cozinha e preparava tudo, punha também a mesa e chamava todos para virem jantar. Depois do jantar o pai despediu-se da mãe e da filha e disse: “Vou para Espanha no meu camião” e dirigia-se à garagem para conduzir o camião, fazendo o barulho deste.*

Entre as situações em que a figura masculina aparece numa acção colaborativa na vida familiar podemos considerar a situação a seguir descrita, embora a mulher continue a surgir como figura com particular responsabilidade em todo esse processo, sobretudo em relação à protecção dos filhos:

*Na área da casinha estavam dois rapazes e uma rapariga. O Cláudio, a Andreia e o João. O Cláudio e a Andreia eram pais de dois ‘bebés gémeos’, o João era o cão. O Cláudio ajudava a mulher a tomar conta dos filhos, dava-lhes o biberão, banho, levava-os a passear e sempre em total acordo com o que a mulher lhe pedia para fazer. O “cão” ladrava muito pela casa e não deixava mais ninguém entrar na casinha. Quando a mãe iam às compras quem tomava conta dos bebés era o pai e o João. Quando a mãe não estava em casa o João deixava de ser cão e dizia que era um tio, para o ajudar a tomar conta dos bebés. O João não gostava nada de mudar a fralda aos bebés e dizia: “Olha eu só brinco com eles, mas quando eles fizerem cocó eu não os lavo”. O pai respondia-lhe: “está bem tio eu lavo-os. Vamos pregar um susto à mãe?” - dizia o tio. “Vamos fugir com os bebés e quando ela chegar vai gritar muito. Não, porque as mães ficam aflitas com os filhos e desmaiam”- disse o pai. Quando a mãe chegou das compras foi fazer o jantar e deu a sopinha aos bebés e disse: “podíamos ir à praia, está muito calor. Está bem”, disse o pai. Foi buscar um saco e disse que eram as toalhas, dirigiu-se à cozinha e preparou sandes e sumos para levarem. “Mulher, já está tudo preparado” - disse ele à mulher. “Está bem marido, vamos”. E cada um pegou no seu bebé e saíram em direcção à porta da sala.*

### **3 - Dados das entrevistas**

Procurando dados que nos ajudassem a compreender modos de pensar das crianças procedemos ainda à inquirição das crianças através da técnica de entrevista.

O objectivo destas entrevistas foi recolher informação para melhor compreendermos as percepções das crianças sobre as actividades de “faz-de-conta” na sua recreação e aprendizagem.

O sistema de análise integrou as seguintes categorias:

- Percepções das crianças sobre o faz-de-conta – refere-se às ideias das crianças acerca do que se entende por faz-de-conta.
- Papéis preferidos pelas crianças – refere-se aos papéis que mais gostam de interpretar.

### 3.1 - Percepções das crianças sobre o faz-de-conta

A questão colocada às crianças foi: O que tu achas que é fazer-de-conta? Esta questão foi colocada às crianças em dois momentos diferentes, um antes de reorganizarmos a área do faz de conta e o outro passados cinco meses, no sentido de perceber se ao longo da acção desenvolvida haveria mudanças nos modos de entenderem esse processo.

Os dados obtidos encontram-se na tabela a seguir apresentada.

**Tabela 5 - Percepções acerca do faz-de-conta**

<b>Indicadores</b>	<b>1º Momento 1 Nov./2010 N</b>	<b>2º Momento 1 Abril/2011 N</b>
Brincar	14	1
Representar	7	23
Não sabe/não responde	4	1

Os dados permitem verificar mudanças em relação à compreensão do que se entende por faz-de-conta, de um para o outro momento de inquirição.

Num primeiro momento as crianças referiram sobretudo que fazer de conta era brincar, apontando muitas delas para o facto de se tratar de jogos de mesa, correr com os meninos e jogar à bola. Apenas sete crianças se referiram que esse brincar tinha a ver com o jogo simbólico ou a representação.

No segundo momento a maioria das crianças indicou tratar-se de representação, inventar e recriar situações e deram exemplos dessas situações, deixando perceber a importância que as experiências realizadas integraram na compreensão desse processo.

No sentido de compreender se esse processo seria encarado pelas crianças como meramente recreativo ou como meio de aprendizagem, no segundo momento de inquirição colocámos-lhe a questão: achas que os meninos ao brincarem ao faz de conta aprendem coisas? E aos que responderam “sim” solicitámos-lhes que indicassem o que achavam que aprendiam. A maioria das crianças (N=21) refere que sim que aprendem e quatro referiram que não aprendem, sublinhando que só brincam, deixando perceber a atribuição de diferenças entre esses dois processos.

Como exemplos destas ideias, referem-se:

*Não se aprende nada, porque as princesas não andam na escola, só brincam nos jardins, porque eu vejo na televisão.*

*Eu já sou grande, já não aprendo porque sou o pai e os pais são arranjadores das coisas, não aprendem.*

*Eu não aprendo, só brinco a tudo.*

A afirmação da primeira criança deixa perceber a ligação do aprender ao mundo da escola e a segunda ao dos mais jovens.

As afirmações no que se refere ao entender que esse processo permite aprender, evidenciam-se argumentos diversificados, tais como:

*Se calhar ficam a aprender como é que os médicos dão as vacinas.*

*Aprendo muito, porque faço como as enfermeiras, como as mães, faço como tu a contares histórias com os fantoches e eu finjo que são elas e copio e sei fazer igual.*

*Aprendo sempre tudo, porque faço todas as coisas como a mãe faz e a Mariana também me ensina a lavar tudo, mas a fingir.*

As respostas das crianças relevam que não só a representação de um determinado papel lhe permite realizar aprendizagens nesse domínio como aprender através da interação estabelecida com os outros durante o jogo de faz-de-conta.

As crianças deixam perceber que ao brincar se posicionam em papéis dos adultos ou em situações já observadas ou vivenciadas e que, por tal motivo, os invocam nas suas brincadeiras. Neste sentido, importa lembrar que, como refere Ferreira (2004), brincar

implica não o dissociar da vida e da realidade e, portanto, assumi-lo como assunto sério da vida das crianças. A reconceptualização do brincar como uma acção social, ao subvencionar uma concepção do brincar ao faz-de-conta como um acto no mundo e a participação das crianças como um estatuto de estar neste mundo, assume que o brincar não está separado do mundo real. Pelo contrário, é um dos meios de o realizar e nele agir, não unicamente para as



crianças se prepararem para ele mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida quotidiana pelas versões da realidade que são construídas na interacção social, dando significado às acções” (p. 199).

### 3.2 - Papéis preferidos pelas crianças

Os dados permitiram verificar que os papéis que as crianças mais desejam representar são os seguintes: (i) no que se refere aos papéis familiares os rapazes assinalaram os papéis de pai, tio, avô e filho e, por sua vez, as raparigas referem mais o papel de mães; (ii) ao nível de papéis profissionais observam-se interesses diversos como na tabela a seguir indicada se apresentam.

**Tabela 6 - Papel profissional que as crianças gostam de representar**

Papéis	Rapazes	Raparigas
Médico	1	-
Enfermeira	-	1
Mecânico	2	1
Segurança	-	-
Empregada de limpeza	-	1
Fotógrafo	1	-
Pescador	1	-
Professora	-	1
Cabeleireiro	1	-
Piloto aviador	-	1

Os dados deixam perceber que aparecem referidas profissões tradicionalmente atribuída ao grupo de pertença, mas também outras que não se incluem no mesmo, como as de piloto e de mecânico, escolhidas por duas raparigas.

Surgem ainda referências relativas ao mundo do fantástico, como príncipes e princesas, embora em número limitado (N=4).

## 4 - Discussão dos dados

Tanto nas actividades realizadas ao longo do ano, em actividades de Jogo Simbólico/Faz-de-Conta, como nas entrevistas realizadas às crianças, e ainda nas observações efectuadas durante os tempos de actividades livres nas áreas da preferência das crianças, constatámos que embora se mostre já uma pequena alteração nos padrões familiares tradicionais e, conseqüentemente, existir um ténue equilíbrio nas tarefas domésticas entre o casal, ainda se verifica bastante estereotipia de género. Giddens (2010) refere que “um dos factores mais importantes que influenciam a vida nos nossos dias reside no grande número de mulheres casadas com empregos

remunerados. Este aumento tem contribuído para levar a mudança nos padrões familiares, ao mesmo tempo que reflecte alterações nesses padrões” (p. 476).

Importa relevar que as crianças ao brincarem transmitem experiências vivenciadas pelos agentes de socialização que por norma são os pais ou familiares mais próximos. Como já referimos no Jogo Simbólico/Faz-de-Conta das crianças temos assistido a uma ligeira evolução nos papéis sociais de género, no entanto ainda se verifica bastante estereotipia sexual nos papéis que elas demonstram desempenhar.

Reflectindo sobre a importância que assumiu a integração é a valorização efectuada ao nível do faz-de-Conta na sala em que nos integrámos entendemos poder considerar que se tornou numa mais-valia para ajudar as crianças a representar papéis diversos e situações que ajudam a assumir um olhar alargado e positivo de igualdade de oportunidades de vida e de trabalho para homens e mulheres.

Permitiram ainda aperceber a importância de colocar á disposição das crianças materiais que favoreçam a interpretação de papéis diversos, pois como as afirmações de várias crianças ao colocarem-se dentro desses papéis aprendem a comportar-se em função das exigências por eles requeridas.

## **Considerações Finais**

Com o desenvolvimento deste trabalho procurámos aprofundar a reflexão sobre as actividades de jogo simbólico/faz-de-conta, relevando o papel primordial que assumem no desenvolvimento global da criança, pois é através destas actividades que a ela coopera, interage com os seus pares, explora ideias e materiais que estão à sua disposição. Desta forma, torna-se indispensável realizar um trabalho sistemático e estruturado, no sentido de combater a realidade verificada, pois na verdade, assiste-se hoje em dia a um desvalorizar das actividades lúdicas em detrimento de actividades consideradas mais “importantes” para o desenvolvimento integral das crianças.

No decurso de todo o estágio as crianças tiveram a possibilidade de assumir um papel activo, de expressar a sua opinião, construir o seu conhecimento, no que respeita à planificação de actividades, escolhendo os espaços e os materiais que pretendiam utilizar e desenvolviam competências através do jogo simbólico/faz-de-conta, tais como, a linguagem verbal e não verbal, o raciocínio lógico e resolução de problemas, a autonomia, o conhecimento do Mundo entre outras. Ao longo das brincadeiras de faz-de-conta, tentámos recolher informação que nos ajudasse a melhor compreender, analisar e fundamentar a nossa acção nas questões que emergiam, para que fosse possível desenvolver um contínuo apoio à formação das crianças. Tivemos presente a ideia de quando a criança brinca ao faz-de-conta, nos fornece uma panóplia de informações sobre o seu modo de se relacionar com o mundo cultural, físico e social em que se integra. Deve assim, o educador procurar entendê-las, de forma a enriquecer de uma maneira positiva todas as interacções das crianças. Requer-se, deste modo, que esta área não seja esquecida na formação dos educadores, no sentido de melhor poderem reconhecer e valorizar a vertente lúdica que tão importante se revela na aprendizagem e formação da criança em idade pré-escolar. No nosso entender, todas as crianças têm direitos e por isso devemos como educadores ‘escutá-las’ e compreendê-las.

Assim, em termos de sugestões para futuros trabalhos apontamos dever ser atribuída particular importância à organização da área do faz-de-conta, integrando materiais e propostas que favoreçam experiências diversificadas e ricas do ponto de vista da aprendizagem da construção de percepções de género não estereotipadas. A continuidade da investigação deste processo é também importante.

Não podemos, contudo, deixar de anotar algumas limitações sentidas, sobretudo ao nível do processo de registo das observações efectuadas, pela complexidade que envolve conciliar o papel de orientar o processo de aprendizagem e, em simultâneo, recolher dados sobre o mesmo.

## Bibliografia

- Aguiar, J. S. (1997). *Elaboração e Avaliação de um Programa de Jogos Recreativos Infantís para o Ensino de Conceitos a Crianças Pré-Escolares*. São Paulo: Revista de Estudos de Psicologia da USP.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto : Porto Editora.
- Bomtempo, E. (2007). A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In T. M. Kishimoto (org.), *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação* (10ª ed.) (pp. 57-72). São Paulo: Cortez Editora.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24.
- Chateau, J. (1975). *A CRIANÇA E O JOGO*. Coimbra: Atlantica Editora.
- Demartis, L. (2002). *Compêndio de Sociologia*. Lisboa : Edições 70.
- Rinaldi, C. (2008). O currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L.Gandini & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança* (pp. 113-122). Porto Alegre: Artmed.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima e J. Pacheco (org), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, D. (Agosto de 2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 90.
- Ferreira, M. M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». Porto: Edições Afrontamento.
- FOCUS- Enciclopédia Internacional. (1964). *volume 1* . Figueirinha.
- Folque, M. A. (1999). *A Influência de Vigtsky no Movimento Escola Moderna para a educação pré- escolar* (5ª ed., Vol. 5).
- Formosinho, O., Kishimoto, & Pinazza. (2007). *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Brasil: Artmed editora S.A.
- Gaspar, M. F. (Agosto de 2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 90.
- Giddens, A. (2010). *Sociologia* (8ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Godinho, C., & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção - Textos de Apoio para Educadores de Infância-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Hakkarainen, P. (2007). O valor do jogo será realmente compreendido? In *Destacável Noesis n.º77 Redescobrir Vigotsky*, 20-21.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2008). *Escala de avaliação do ambiente em educação de infância* (revista ed.). Lisboa: Legis Editora.
- Homann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª ed.). Lisboa, Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C. (Dezembro de 2009). A ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância. In *Cadernos de Educação de Infância*, 88.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação Infância*, n.º 90 Maio/Agosto, 4-7.
- Koudella, I. (1998). *Jogos Teatrais* (4º ed.). São Paulo, Brasil: Editora Perspectiva.
- Lino, D. (2007). O projecto Reggio Emilia: Uma apresentação. In J. OLiveira - formosinho (org.), D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo a práxis da participação* (3ª ed., actualizada). Porto: Porto Editora, pp. 93-121.
- Maia, J. (2008). *Aprender...Matemática no jardim de Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (Maio de 2007). *A Pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934)*. Obtido em 30 de Junho de 2011, de [http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf)
- Martins, I. P., Veiga, M., Vieira, C. T., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., et al. (2009). *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6anos* (1º ed.). Lisboa: Ministério da Educação-Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., et al. (2009). *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6anos* (1º ed.). Lisboa: Ministério da Educação-Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita-Pires. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Neves. (2005). *Brincar ao Faz-de-Conta: espelho das culturas da Infância*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula frassinetti.
- Oliveira- Formosinho, J. (2007). *A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação in J Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para*

- a Educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A Investigação-acção contrução do conhecimento profissional relevante. In L. Maximo-Esteves, *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (2007). Lisboa: Ministério da Educação.
- Piaget, J. (1975). *Problemas de Psicologia Genética*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Sanches, M. A. (1998). *Novas Concepções de Formação para Contextos Sociologicamente Instáveis e Pouco Previsíveis. Contributos para o Estudo de Cenários de Supervisão Integradores de Perspectivas Alternativas de Atendimento Pré-Escolar. Um Estudo no Distrito de Bragança*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Sanches, M. (2007). *Licenciatura em Pedagogia Trabalho de Conclusão de Curso*. Obtido em 30 de 05 de 2011, de <http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Mirian%20Sanches%20-%20Final.pdf>
- Sarmiento, T., & Fão, M. (2005). Todos juntos a brincar e a aprender. *Actas do I Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância* .
- Silva, I. et al. (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (3ª edição ed.). Lisboa, Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- Slade, P. (1987). *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo, Brasil: Summus.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Stória Editores, Lda.
- Spodek, B. & Brown, P. (2002) Alterantivas Curriculares em Educação de Infância: uma perspectiva histórica. In B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vandenplas-Holper, C. (1983). *Educação e desenvolvimento social da criança*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wajskop, G. (Fevereiro de 1995). O brincar na educação infantil. *Cad. Pesq.*, 92.
- Yudina, E. (2007). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Redescobrir Vygotsky*, 77.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. RioTinto, Brasil: Edições ASA.

**Legislação Consultada**

Lei 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de Outubro – Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar

Despacho 14026/2007 de 3 de Julho - Ministério da Educação



# **Anexos**

### Guião da entrevista

Objectivo: Recolher informação para melhor poder compreender as opiniões das crianças sobre a importância das actividades de “faz-de-conta” na sua recreação e aprendizagem.

<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>
Legitimação da entrevista	-Solicitar a colaboração das crianças -Informar as crianças sobre a importância do seu contributo	Gostava de saber a tua opinião sobre algumas actividades que desenvolvemos na nossa sala para um trabalho que estou a realizar. Queres colaborar comigo e responderes a algumas perguntas que gostava de te fazer?
Percepções sobre o significado de “faz-de-conta”	-Identificar as percepções que as crianças têm de “faz-de-conta”.	O que tu achas que é “fazer de conta”? Achas que os meninos e as meninas gostam de brincar ao faz-de-conta? É tu gostas? Porquê?
Percepções sobre os papéis interacções com o grupo de pares	-Identificar o tipo de papéis e de interacções que a área de faz-de-conta permite desenvolver.	. Quando vais brincar para a área do “disfarce” ao que gostas mais de brincar? E que papel gostas mais de fazer? És tu que escolhes ou são os outros meninos que te dizem para fazeres esse papel? . Com que meninos ou meninas tu gostas mais de brincar nessa área? . E eles que papel gostam mais de fazer?
Percepções sobre as possibilidades de implicação pessoal na mobilização de novos recursos materiais	-Identificar recursos lúdicos e estratégias para obtê-los.	. Que coisas gostarias que tivéssemos nessa área e que não temos? -Como pensas que poderíamos arranjar essas coisas?
Percepções sobre a importância do jogo de “faz-de-conta” no processo aprendizagem.		Achas que os meninos e meninas ao brincarem ao “faz-de-conta” aprendem coisas? (Se sim, queres dizer-me o que achas que aprendem?)