



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carla Marina do Rego Costa e Silva

O jogo de faz de conta como oportunidade de aprendizagem: o papel do espaço e dos materiais

abril de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carla Marina do Rego Costa e Silva

**O jogo de faz de conta como oportunidade
de aprendizagem: o papel do espaço e dos
materiais**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Fátima Vieira

abril de 2014

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TRABALHO APENAS
PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO
INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___ / ___ / _____

Assinatura: _____

EPÍGRAFE

À noite,
Há fadas pelo céu,
Gigantes como eu,
Cuidado!
Há sombras nas janelas,
Peter Pan dança na estrela,
Não acordes na viagem.
Conta-me uma história
De tesouros e luar,
És capitão da areia
E pirata de alto mar.
Agora,
As cortinas têm rostos,
São fantasmas bem-dispostos,
Cuidado!
O Super-homem está a caminho,
Traz o Panda e o Soldadinho,
Fecha os olhos e verás.
Às vezes,
Há dragões que têm medo,
E é esse o seu segredo,
Cuidado!
Vivem debaixo de cama,
Brincam com o Homem-aranha,
Vais levá-los no teu sono.
Conta-me uma história
De tesouros e luar,
És capitão da areia
E pirata de alto mar.

Pedro Abrunhosa (2010)

AGRADECIMENTOS

Termina uma fase importante da minha vida. É a concretização de um sonho, que exigiu demasiado de mim, mas também muito daqueles que estiveram presentes e me acompanharam nesta viagem, que acreditaram em mim, que me ajudaram a ultrapassar dificuldades e, sobretudo, tiveram sempre uma palavra amiga e uma mão para estender.

À Professora Doutora Fátima Vieira, que orientou esta última fase, pela sua disponibilidade e compreensão e, sobretudo, por me ajudar a resolver problemas encontrados durante o percurso e por me ter dado a oportunidade de aprender através da sua experiência.

A todos os outros professores que passaram pela minha vida, pela partilha de saberes, por me terem ajudado a crescer e ensinado o valor da educação.

A toda a “família” da Instituição onde se concretizou o projeto, nomeadamente à Dra. Patrícia Macedo, pela forma como me receberam e pelas oportunidades que me concederam.

Às Educadoras Arminda e Rita e às auxiliares Sónia, Claudina e Isabel por todo o apoio e liberdade que me deram. Pela partilha e, acima de tudo, pela amizade e carinho, que nunca vou esquecer. Foi um privilégio trabalhar convosco.

Aos pais das crianças, que foram incansáveis.

Um agradecimento especial aos “meus meninos” . Quando cheguei às vossas salas, desconhecia o que vocês sabiam, os vossos interesses, os vossos medos... E os dias foram passando e fomos conhecendo mutuamente. Convosco aprendi mais do que ensinei. Aprendi, acima de tudo, o que é ser educadora: Alguém que apoia nas aprendizagens, alguém que prepara para a vida. Mas aprendi também que, mais que ser educadora, é ser amiga e como uma mãe. Podem passar-se cem anos, que eu nunca vou esquecer-vos.

Às colegas e amigas Teresa, Cidália e Joana, que me acompanharam durante esta jornada. Sem vocês teria sido mais difícil.

À minha sogra pela ajuda nas tarefas de casa, como fazer o jantar, quando chegava tarde a casa e era só sentar à mesa. À minha cunhada pelo apoio e incentivo. Ao Rui pelo contributo.

Aos meus pais e à minha avó, por terem sido as minhas primeiras referências, por todo o amor. A eles devo a pessoa que sou, por todos os valores que me inculcaram, por todos os ensinamentos e verdades. Tenho muita pena que a minha avó não tenha acompanhado esta última fase da minha formação académica, mas onde quer que ela esteja, tenho a certeza de que acreditou em mim e cuidou de todos os meus passos.

À minha Iolanda, uma estrelinha no céu, que despertou em mim o primeiro sentimento maternal.

E, finalmente, ao meu marido e ao meu filhote, pelo amor e paciência que demonstraram, quando não podia responder logo aos seus pedidos, e pelos momentos de prazer de que vos privei quando tinha que ficar em frente ao computador ou de volta dos livros. Obrigada, sobretudo, por acreditarem que este percurso chegaria ao fim.

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Universidade do Minho e documenta um Projeto de Intervenção Pedagógica concretizado em contexto de jardim-de-infância e em contexto de creche.

A observação de um especial interesse das crianças pelo jogo de faz de conta suscitou a formulação da questão geradora do projeto: *Como é que a reorganização do espaço e dos materiais pedagógicos influenciam o jogo do faz-de-conta?*

Nesta perspetiva, surgiu o Projeto de Intervenção Pedagógica subordinado ao tema *O Jogo de Faz de Conta como Oportunidade de Aprendizagem: O papel do espaço e dos materiais*.

No jardim-de-infância e na creche, o espaço para o jogo assume-se como um espaço de vida e de aprendizagem, como dimensão pedagógica central onde os materiais e as interações que as crianças com eles estabelecem, individualmente e com os pares, têm um papel preponderante. Tendo em conta esta premissa, o projeto de intervenção pedagógica assumiu como finalidade o enriquecimento da área da casa mas também da área das construções, espaços onde o jogo de faz de conta acontece como experiência quotidiana de entrada na cultura e no mundo do imaginário, favorecendo múltiplas aprendizagens.

A conceção, o desenvolvimento e a avaliação da intervenção pedagógica sustentaram-se em ciclos de observação-planificação-ação-reflexão, numa aproximação ao processo de investigação-ação.

Nos dois contextos onde o projeto foi desenvolvido, a introdução de novos materiais e a reorganização das áreas para o jogo de faz de conta, mostrou-se eficaz na criação de oportunidades mais interessantes de interação e de relação entre pares que proporcionaram uma maior diversidade de experiências de aprendizagem nos grupos de crianças.

ABSTRACT

This report was developed within the scope of the Practice of Supervised Teaching Curricular Unit of the Master's Degree in Preschool Education, from the University of Minho, and documents a Project of Pedagogical Intervention carried out in preschool and nursery school context.

The observation of the children's special interest in the game of make-believe raised the main question addressed in this project: *How does the reorganization of the space and of the pedagogical materials affect the game of make-believe?*

From this standpoint emerged the Project of Pedagogical Intervention, centred on the theme *The Game of Make-believe as a Learning Opportunity – The role of space and materials*.

In nursery schools and preschools the space for games is a space of life and learning, the central pedagogical dimension where the materials and the interaction that the children establish with them, individually and with their peers, have a crucial role. Bearing this premise in mind, the project of pedagogical intervention held as the main purpose the enrichment of the house area, but also the block area - spaces where the game of make-believe happens as a daily experience of introduction to the culture and to the world of imagination, promoting multiple learning experiences.

The conception, development and assessment of the pedagogical intervention were carried out in cycles of observation-planning-action-reflection, approaching the process of research-action.

In both types of context where the project was developed, the introduction of new materials and the reorganization of the area dedicated to the game of make-believe proved to be effective in the process of creating more interesting opportunities of interaction and peer relationship, which provided a greater diversity of learning experiences to the groups of children.

ÍNDICE

EPÍGRAFE.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xv
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - O JOGO COMO OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	
1. O jogo e a criança.....	3
2. Aprendizagem e desenvolvimento através do jogo.....	4
2.1. Desenvolvimento da capacidade de representação criativa.....	4
2.2. Desenvolvimento da linguagem oral e da compreensão narrativa.....	5
2.3. Desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático.....	6
2.4. Desenvolvimento de competências de interação social.....	7
3. O papel do educador na construção de um currículo centrado no jogo.....	7
3.1. Organizar espaços e materiais de jogo.....	7
3.2. Observar para avaliar e apoiar a aprendizagem da criança.....	9
3.3. Participar no jogo da criança através de interações apoiantes e desafiantes.....	10
4. O jogo de faz de conta nas crianças até aos seis anos de idade.....	11
CAPÍTULO II - PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
1. Enquadramento metodológico - Investigação-Ação.....	15
2. Caracterização da Instituição.....	15
3. Jardim de Infância.....	16

3.1. Caraterização do grupo de crianças.....	16
3.2. Espaço pedagógico.....	16
3.3. Rotina diária.....	18
3.4. Interações adulto-criança e criança-criança.....	19
3.5. Problema e objetivos do projeto de intervenção pedagógica.....	20
3.6. Descrição e análise do projeto de intervenção pedagógica.....	21
3.6.1. Registos de observação efetuados numa fase inicial.....	21
3.6.2. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.....	23
3.6.3. Registos de observação efetuados depois do projeto de intervenção pedagógica.....	41
4. Creche.....	44
4.1 Caraterização do grupo de crianças.....	44
4.2. Espaço pedagógico.....	44
4.3. Rotina diária.....	45
4.4. Interações adulto-criança e criança-criança.....	46
4.5. Descrição e análise do projeto de intervenção pedagógica.....	46
4.5.1. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.....	46
4.5.2. Registos de observação efetuados depois do projeto de intervenção pedagógica.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
ANEXOS.....	67
ANEXO I - Planta da sala dos 4 anos.....	69
ANEXO II - Exemplo de registo da área de interesse preferida.....	71
ANEXO III - Inquérito realizado aos pais.....	73
ANEXO IV - Planta da sala dos 2 anos.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ME - Ministério da Educação

DEB - Departamento da Educação Básica

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

COR - Child Observation Record

MEC - Ministério da Educação e do Desporto

SEF - Secretaria de Educação Fundamental

CATL - Centro de Atividades de Tempos Livres

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 - M. a ver-se ao espelho.....	21
Fig. 2 - Crianças a brincar na área das construções.....	22
Fig. 3 - M. e C. a brincar às donas de casa	22
Fig. 4 - L. a preparar o piquenique	22
Fig. 5 - Crianças a construir um parque para os animais	23
Fig. 6 - Crianças a andar de camioneta	23
Fig. 7 - T. a desenhar o que gosta de fazer na área dos blocos	24
Fig. 8 - Crianças vestem-se com roupas do baú	26
Fig. 9 - Crianças interagem com o público	26
Fig. 10 - R. e T. a interagir	27
Fig. 11 - Crianças a representar em grupo	27
Fig. 12 - Crianças vão à florista.....	28
Fig. 13 - Crianças a pagar à florista	28
Fig. 14 - Crianças no supermercado	29
Fig. 15 - Crianças na caixa do supermercado	29
Fig. 16 - Plantas na cozinha.....	29
Fig. 17 - Batata-doce na água	29
Fig. 18 - T. a fazer o registo da visita	30
Fig. 19 - Registo do G	30
Fig. 20 - Área das construções antes da reorganização	31
Fig. 21 - Espaço da área das construções	31
Fig. 22 - Espaço da área da casa (cozinha).....	32
Fig. 23 - Espaço da área da casa (quarto)	32
Fig. 24 - Crianças a seleccionar material não adequado	33
Fig. 25 - Crianças a classificar material segundo as suas características	33
Fig. 26 - Crianças organizam a estante da área das construções	33
Fig. 27 - Estante organizada	33

Fig. 28 - Capa do livro	35
Fig. 29 - Primeiras páginas do livro	35
Fig. 30 - Crianças a pintar os blocos	36
Fig. 31 - G. a observar um dado	37
Fig. 32 - Crianças a construir um dado gigante.....	37
Fig. 33 - Blocos que as crianças construíram	38
Fig. 34 - Blocos na área das construções	38
Fig. 35 - Introdução de blocos de tamanhos diferente na área das construção.....	39
Fig. 36 - Crianças a brincar com blocos	39
Fig. 37 - M. e L. a pintar os sinais de trânsito	39
Fig. 38 - Sinais de trânsito	39
Fig. 39 - M. a brincar com a máquina registadora	41
Fig. 40 - Crianças a cozinhar na cozinha.....	41
Fig. 41 - Crianças a brincar com o feijão	41
Fig. 42 - Crianças a explorar o livro de receitas	42
Fig. 43 - G. e L. constroem uma torre com os blocos	42
Fig. 44 - M. a usar os sinais de trânsito como candeeiros	42
Fig. 45 - P. a brincar com os carros.....	43
Fig. 46 - Meninas a brincar às mães e aos bebé.....	43
Fig. 47 - T. a colocar a comida no forno	43
Fig. 48 - Crianças a observar os ingredientes e os materiais para fazer os biscoitos	48
Fig. 49 - G. a explorar o açúcar	48
Fig. 50 - K. a meter o limão à boca	48
Fig. 51 - Z. a raspar a casca do limão	48
Fig. 52 - Crianças a explorar o gosto da raspa do limão	48
Fig. 53 - L. a cheirar a raspa do limão	48
Fig. 54 - M. a meter o dedo no côco ralado	49
Fig. 55 - Z. a provar a massa dos biscoitos	49
Fig. 56 - Crianças a fazer biscoitos com várias formas	49

Fig. 57 - Crianças a explorar a massa dos biscoitos	49
Fig. 58 - A. a explorar tintas de água	51
Fig. 59 - A. a misturar as tintas	51
Fig. 60 - A. a fazer um desenho com o dedo, na mesa.....	51
Fig. 61 - Desenho que o A. fez passado para papel	51
Fig. 62 - Crianças a explorar os objetos a introduzir nas áreas	52
Fig. 63 - E. a explorar o frasco de gotas	52
Fig. 64 - T. a fazer de conta que é um gato	53
Fig. 65 - E. e G. são dois sapinhos	53
Fig. 66 - R. a andar de charrete	54
Fig. 67 - Crianças têm contacto com as galinhas	54
Fig. 68 - R. a colocar os óculos de sol	55
Fig. 69 - Z. e M. a colocar cargas dentro do tacho	55
Fig. 70 - G. a tocar tambor	55
Fig. 71 - R. a explorar as revistas de culinária	56
Fig. 72 - Crianças a colocar perfume no bebé	56

INTRODUÇÃO

A Lei- Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97) estabelece que a educação de infância é a “primeira etapa da educação básica”. A mesma vai mais longe e diz que os objetivos da educação pré-escolar contemplam as áreas do desenvolvimento pessoal e social da criança, do desenvolvimento intelectual, humano e expressivo e que a criança, neste nível, já é considerada uma cidadã (p. 13).

Tendo em conta esta perspetiva, todos os contextos de educação de infância assumem um papel preponderante no desenvolvimento global das crianças.

Zabalza (1998) defende que a escola infantil tem duas funções: uma função social, tendo em vista uma relação escola-sociedade, e uma função relativa aos sujeitos, que visa o seu compromisso no desenvolvimento do indivíduo como pessoa e cidadão.

É nesta linha de pensamento que os espaços de educação de infância devem ser pensados e organizados, com vista a promover um ambiente seguro e agradável onde possam aprender. Neste sentido, o educador tem um papel crucial na organização dos mesmos. A ele cabe organizar um espaço capaz de proporcionar experiências significativas, num clima de segurança e confiança, tendo em vista o desenvolvimento individual de cada criança e do grupo. Num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados pelos educadores de modo a promover múltiplas experiências e a permitir que as crianças tenham domínio sobre esses ambientes (Hohman & Weikart, 2011).

Os espaços e os materiais pedagógicos são fatores de extrema importância porque contribuem para a experiência de aprendizagem pela ação, a par da manipulação, das decisões que a criança toma, do encorajamento da linguagem expressiva e do apoio do adulto (Hohmann & Weikart, 2011, 162). Os espaços para o jogo de faz de conta não são exceção exigindo planeamento do adulto para responder aos interesses das crianças e desafiar o seu potencial. “Ao educador exige-se uma óptica interpretativa e crítica que se traduz num enfoque sobre as tomadas de decisão em contextos reais” (Mendonça, 2002, p. 40). Mais, o educador deve ter a consciência da sua importância enquanto mediador, que apoia e leva a criança a aprender.

O projeto de intervenção pedagógica que se apresenta neste relatório iniciou-se numa sala de jardim-de-infância, com um grupo de crianças de 4 anos de idade e partiu da constatação do interesse particular pelas áreas onde concretizavam o jogo de faz de conta. A fim de compreender esse interesse e de conhecer o tipo de jogo que realizavam, recorreu-se a uma

observação atenta nas áreas de construções e da casa e, posteriormente, à reorganização do espaço e à introdução de novos materiais nessas áreas. Em contexto de creche estes mesmos espaços de jogo foram alvo de intervenção no sentido do seu enriquecimento.

Sob o tema *O Jogo de Faz de Conta como Oportunidade de Aprendizagem: O Papel do Espaço e dos Materiais*, o projeto visou proporcionar novas oportunidades de jogo, bem como experiências-chave de aprendizagem, sobretudo ao nível da representação criativa.

O presente relatório encontra-se dividido em dois capítulos, sendo o primeiro dedicado ao enquadramento teórico que fundamenta toda a intervenção pedagógica e que reflete sobre a importância do jogo, nomeadamente do jogo de faz de conta, e do espaço e dos materiais.

O segundo dedica-se à intervenção pedagógica em si, bem como a metodologia utilizada, caracterização dos contextos educativos, descrição e análise do projeto.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, onde é feito um balanço sobre o projecto e seus efeitos nas crianças, nos contextos e a nível pessoal e profissional, realçando os aspetos positivos e os obstáculos encontrados durante todo o percurso.

CAPÍTULO I – O JOGO COMO OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

1. O jogo e a criança

Segundo Kamii (1996), “O jogo pode ser definido, de uma maneira geral, como o conjunto de actividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria actividade” (p. 27). A mesma autora refere ainda que, para Piaget, o jogo é a construção do conhecimento durante os períodos sensório-motor e pré-operatório na criança.

Quando nos debruçamos na teoria de Piaget no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, não podemos deixar de pensar na divisão que o mesmo faz dos jogos das crianças em três categorias: o jogos de exercício que consiste na repetição de ações realizado por crianças até aos dois anos com o objetivo de satisfazer a necessidade de alcançar um objeto, de realizar um movimento, resolver um problema, etc.; o jogos de regras realizado por crianças a partir dos seis anos que tem como objetivo a aquisição e o exercício da regra e que envolvem a cooperação e a competição e, por último, o jogo simbólico que as crianças realizam entre os 3 e os 6 anos de idade. Piaget defende que é através do jogo simbólico que a criança de idade do pré-escolar realiza a importante função simbólica, isto é, na representação de um objeto ausente (Mendonça, 1994, p. 34).

“Na opinião de Dewey, todos os povos em todos os tempo contaram com os jogos como parte importante da educação de crianças, especialmente de crianças pequenas. O jogo é tão espontâneo e inevitável que, a seu ver, poucos pensadores educacionais atribuíram a ele em teoria o lugar de destaque que sempre ocupou na prática (...)” (Amaral, 2002, p. 99).

De fato o jogo, ao longo dos tempos, tem sido objeto de estudo para muitos investigadores, como Wallon, Piaget, Chateau, Malrieue, entre outros, e existem várias teorias sobre o mesmo. Mas, a principal preocupação dos estudos parece ser encontrar respostas para a pergunta: Qual o papel do jogo na infância?

O jogo infantil desempenha papel importante como o motor do desenvolvimento da criança e, em consequência, constitui um método natural de educação e instrumento de aprendizagem (Claparède, 1956 citado por Kishimoto, 2000, p. 31).

2. Aprendizagem e desenvolvimento da criança através do jogo

2.1. Desenvolvimento da capacidade de representação criativa

Crianças de idade pré-escolar distinguem-se dos bebês e das crianças da primeira infância pelo fato de serem capazes de interiorizar ações com pessoas e objetos, representar e formar imagens mentais. Mais, são capazes de comunicar essas imagens mentais através das várias formas de expressão. Para Flavell (1963), citado por Hohmann & Weikart (2011), Piaget defende que, para além de ter esta capacidade para representar e criar símbolos, “A criança é eventualmente capaz de fazer imitações internas tanto quanto externas, visíveis. É capaz de evocar em pensamento, em oposição a levar de facto a cabo em realidade, imitações feitas no passado. Esta imitação interna tem a forma de uma imagem” (p. 476).

Segundo Arnheim e Golomb, citados por Hohmann e Weikart (2011), a representação é um processo de resolução de problemas criativo em que as crianças inventam formas para expressar objetos e situações da realidade complexas (p. 476). Isto quer dizer que uma criança pequena pode transformar um pedaço de plasticina numa pessoa ou animal e inventar uma forma de ser um cãozinho ou um sapo.

A representação é intencional, isto é, quando a criança representa criativamente, é com a intenção de expressar as suas imagens mentais e ao fazê-lo ela está a construir os seus próprios símbolos para representar os objetos, pessoas, animais e situações reais, a transmitir a compreensão que tem do mundo e a resolver problemas durante a brincadeira.

As representações iniciais das crianças são simples e vão se complexificando. Hohmann & Weikart (2011) defendem que as representações das crianças evoluem de gestos e linhas simples para interações mais complexas e desenhos mais diferenciados (p. 478). Os autores defendem ainda que as representações de cada criança são únicas, isto é, cada criança constrói as suas imagens mentais, de acordo com os seus interesses e necessidades.

Tendo em conta que as crianças aprendem através da ação com as pessoas e os objetos, o adulto tem o papel preponderante de as apoiar durante o processo de aprendizagem. O educador, neste sentido, não diz à criança o que ela vai aprender e como, mas encoraja a criança a descobrir e a construir o seu próprio conhecimento, partilhando com ela o poder na sala.

Cabe ao educador estar atento, observar e interagir com a criança durante todo o processo. O educador planeia experiências alicerçadas nos interesses e necessidades das crianças e num conjunto de experiências-chave.

Quando nos reportamos à representação criativa, Hohmann & Weikart (2011) referem seis experiências-chave distintas (pp. 479 e 480). As três primeiras estão ligadas ao uso de símbolos sensoriais e de imitação:

- Reconhecer objetos através da visão, do som, do tato e do cheiro.
- Imitar ações e sons.
- Relacionar reproduções, imagens a lugares e coisas reais.

As outras três experiências-chave estão relacionadas com a representação simbólica da teatralização e da arte:

- Fazer-de-conta e representar papéis.
- Fazer objetos e estruturas através de plasticina, blocos e outros materiais.
- Desenhar e pintar.

O educador ao planejar a ação das crianças baseando-se nestas experiências-chave apoia a criança na construção dos seus próprios símbolos e no desenvolvimento de competências artísticas, bem como, no desenvolvimento de outras competências.

2.2. Desenvolvimento da linguagem oral e da compreensão narrativa

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “A aquisição de uma maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação Pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam” (ME-DEB, 1997, p. 66). Neste sentido, o educador deve criar um clima favorável de comunicação, onde as crianças possam interagir e aprender e que facilite, não só o diálogo entre crianças e adultos mas também o diálogo entre pares.

“É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (ME-DEB, 1997, p. 67).

Bruner, segundo Kishimoto (2002), aponta a potencialidade do jogo para a descoberta das regras e aquisição da linguagem. Ao brincar, a criança engaja-se na brincadeira e compreende as regras que integram a sequência de ações e verbalizações. (p. 141 e 142). Por sua vez, o

ato comunicativo de povos e pessoas que falam a mesma língua e compreendem os mesmos gestos, está nas origens de toda a representação simbólica (Bateson, citado por Kishimoto 2002, p. 142).

As interações proporcionadas pelo jogo constituem oportunidades de comunicação variadas, cabe ao educador alargar essas situações contribuindo para que a criança domine progressivamente a comunicação. Para Hohmann & Weikart (2011), a linguagem e a literacia desenvolvem-se por intermédio de interações, em ambientes onde as crianças falam e são ouvidas, quando existe um diálogo. “Estas interações com pessoas e materiais preparam o palco para a criança construir uma compreensão da linguagem, da leitura e da escrita – um processo que começa no nascimento e continua a emergir durante os anos da pré-escolaridade” (p. 526).

2.3. Desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático

Quando as crianças concretizam um jogo, seja ele qual for, para além de lhes dar prazer, elas desenvolvem competências de uma forma natural“ (...) quando as crianças brincam e jogam desenvolvem-se naturalmente. Desenvolvem-se por exemplo quando distribuem os seus papéis, estabelecem, definem, cumprem e fazem cumprir as regras de funcionamento, ultrapassam conflitos, usam estratégias variadas, resolvem problemas que surgem, reconhecem capacidades, etc” (Cortesão et al, 1995, p. 26).

Para as OCEPE, a construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas da criança. (ME-DEB,1997, p. 73) Jogos como puzzles, dominós, o geoplano, os blocos lógicos, o material Cuisenaire são recursos para que a criança estabeleça uma relação com a matemática. A brincadeira com água e areia podem também permitir introduzir as medidas de capacidade e a utilização de variados utensílios, por exemplo, na área da casa, permitem comparar e ordenar. “À medida que as crianças vão explorando o seu mundo, recolhem, ordenam e organizam a informação numa tentativa de encontrar o sentido das suas acções e experiências” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 679).

Zabalza (1998) refere que o pensamento matemático é a capacidade crescente de manusear símbolos e de desenvolver e manipular representações abstratas da realidade. É um largo processo que a criança vai vivendo ao longo dos primeiros anos (p. 46).

O pensamento lógico-matemático pode ser construído por meio de objetos com os quais as crianças possam interagir, construir, manipular, pensar e resolver problemas, permitindo tornarem-se cidadãos autónomos e competentes.

2.4. Desenvolvimento de competências de interação social

O jogo é uma função essencial na vida das crianças “ (...) é uma primeira introdução às fórmulas sociais da vida da criança. O aparecimento de regras e a necessidade de ter em consideração os companheiros do jogo revelam à criança a existência de proibições e devolve-lhes a consciência dos outros” (Bandet & Sarazanas, 1973, p. 24).

A criança enquanto se envolve num jogo com outras crianças, ela desenvolve relações de confiança consigo e com os outros. Através do jogo, a criança compreende regras, trabalha emoções e aprende a resolver conflitos.

Para Sarmento (2004), “A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através das rotinas e da realização de actividades, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias de lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo do crescimento” (p. 23-24).

3. O papel do educador na construção de um currículo centrado no jogo

3.1. Organizar espaços e materiais de jogo

Segundo Iglesias (1998) o termo espaço refere-se ao espaço físico, aos locais para as actividades, caracterizados pelos objetos, materiais, mobiliário e decoração. (p.233). Para Zabalza (1998) “O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades” (p.120). Isto quer dizer que o espaço é um fator importante no processo de crescimento e de aprendizagem, no entanto, pode ser facilitador ou limitador, estando condicionado pelos métodos educativos utilizados, isto é, pela atitude do educador.

Um educador deve ser capaz de manipular/organizar o espaço tendo-o como um recurso didático.

O mesmo autor defende que o educador deve converter o espaço num elemento de continuidade entre os vários momentos e experiências a desenvolver no contexto e a forma

como tem a sala organizada e como a utiliza transmite de imediato a forma como ele trabalha. Também a forma como o educador organiza o espaço pedagógico transmite ou reflete o seu modelo educativo. Existe, portanto, uma relação entre o modelo educativo e a organização do espaço e, dentro desta relação, temos que considerar dois tipos de modelos: o educativo implícito e o educativo oficial. O modelo educativo implícito está relacionado com as concepções do educador sobre o ensino, a sua formação cultural e profissional, a sua experiência com docente, os seus valores e ideologia. A maior ou menor criatividade do professor(a) e outras características pessoais são factores com influência na criação de alternativas para projetar o espaço de aprendizagem (Iglesias, 1998; Zabalza, 1998).

O educador deve ter a noção de que a organização do espaço “não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início do ano lectivo até ao seu término. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 67). Neste sentido, o educador deve ser capaz de refletir sobre o espaço, a sua funcionalidade e adequação (ME-DEB, 1997, p. 38).

Zabalza (1998) considera que “A sala é, antes de mais nada, e sobretudo na escola infantil, um ambiente de vida” (p. 132), um espaço onde as crianças se sintam bem e um espaço aberto a outras pessoas, a outras realidades (p. 133).

Segundo o ME-DEB (1997), o educador deve evitar “espaços estereotipados e padronizados” (p.38), que não incentivam à descoberta e, deve ter em conta, sobretudo a sua adequação às suas intenções educativas e às crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais (Post & Hohmann, 2003).

Quando falamos de espaço pedagógico, não podemos deixar de falar nos materiais educativos, que são um dos elementos mais importantes numa sala de educação pré-escolar, portanto tornam-se imprescindíveis.

É através da exploração do meio que a criança se desenvolve e conhece o mundo à sua volta e se conhece a si mesma. A exploração de materiais livremente permite à criança aprender e sobre as características dos objetos (Hohmann, Banet e Weikart, 1995).

Para Zabalza (1998), “Uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de acção. Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades académicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos, etc” (p.53). O mesmo autor considera que os materiais são uma condição para uma educação infantil de qualidade.

As OCEPE preconizam que "Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender" (ME-DEB, 1997, p. 37) e defendem que o educador deve escolher os materiais tendo em conta critérios como a variedade, a funcionalidade, a durabilidade, a segurança e o valor estético e valoriza o aproveitamento de materiais de desperdício.

Além da variedade de materiais, torna-se importante a existência de materiais suficientes para todas as crianças, permitindo uma exploração em simultâneo e sempre adaptado às idades e necessidades das crianças. Também a existência de materiais que reflitam a vida familiar das crianças, que passem a mensagem "Isto é o que nós somos e aquilo a que damos valor" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 176).

Iglesias (1998) considera que os materiais são indicadores do tipo de atividades que as crianças concretizam e da forma como a escola infantil supera as necessidades das crianças. Mas a existência de materiais não chega por si só; é importante que eles estejam disponíveis para a criança os explorar livremente, criar, construir e inventar .

Além da acessibilidade e visibilidade dos materiais, a forma como estão arrumados também condiciona as escolhas das crianças. Hohmann e Weikart (2011) aconselham a arrumação dos materiais em caixas e a sua etiquetagem para promover a autonomia nas crianças. " As crianças podem saber onde se encontram as suas coisas quando as caixas têm rótulos que elas «lêem»(p. 169).

Um educador que use a abordagem High/Scope, organiza o espaço em áreas de interesse que facilitam a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas e de forma a ter em conta as mudanças de interesse das crianças nas atividades (Hohmann & Weikart, 2011).

3.2. Observar para avaliar e apoiar a aprendizagem da criança

O educador observa para recolher informações acerca do processo de ensino-aprendizagem e, posteriormente, analisar e refletir sobre o mesmo. Esta reflexão diária permite ao educador perceber se a criança está a aprender, o que está a falhar, o que pode melhorar. Para isso, é de extrema importância que o educador defina como observar, quais os instrumentos que vai utilizar, quem observar, o que observar e quando observar. "Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...)" é

prática necessária do educador para adequar o processo educativo às suas necessidades (ME-DEB, 1997, p. 25).

Para Parente (1998) em contextos de educação de infância, “a observação surge como uma questão básica, já que pode ser simultaneamente o ponto de partida para o processo de avaliação, permitindo obter informações objetivas sobre cada criança, para o desenvolvimento do projeto curricular e avaliação da sua eficiência e também a base para o trabalho em equipe (...)” (p. 207).

Também Hohmann & Weikart (2011) defendem que todos os dias a equipa deve reunir informação válida sobre as crianças através da observação, da interação com elas e do registo diário, apoiando-se no que observam. No âmbito do currículo *High/Scope*, estes registos de observação são o suporte para o preenchimento do *Child Observation Record- COR* (Registo de Observação da Criança) (Fundação High/Scope, 1992) um instrumento de avaliação da criança. Esta avaliação está baseada, principalmente, no conjunto de observações e registos de episódios significativos diários realizados durante a realização de atividades e na análise de produções das crianças. A este propósito Parente (1998) refere ainda a importância de, para além de registar, saber quando, como e o que registar, bem como a necessidade de discutir essas observações em equipa educativa.

3.3. Participar no jogo da criança através de interações apoiantes e desafiantes

As crianças aprendem através de experiências significativas, num meio envolvente estimulante e através das interações com os objetos e com os outros. Como já vimos anteriormente, o jogo promove o desenvolvimento integral da criança, permite que ela se desenvolva harmoniosamente nos vários níveis: sentimentos, emoções, aprendizagens sociais, das relações que estabelece e no nível cognitivo. Para Zabalza (1998), o âmbito relacional-social constitui um dos eixos do desenvolvimento infantil em torno do qual se vão estabelecendo padrões gerais da personalidade da criança enquanto “ser individual” e “ser no mundo” (p. 35). Mas, como apoiar as crianças em situação de jogo? Deve o educador participar das suas brincadeiras?

Bruner (citado por Kishimoto, 2002) entende a “supervisão” como um sistema de trocas interativas. “Nas brincadeiras, as crianças têm inúmeras oportunidades de explorar e, quando necessário, com pequena supervisão do adulto solucionam problemas” (p. 145). O mesmo autor, defende que “ a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos,

transformando-os em ideias lógico-científicas, características dos processos educativos” (Kishimoto, 2002, p. 148). O jogo livre surge como uma oportunidade para a criança pensar, falar e ser ela própria, enquanto, que o jogo orientado pelo adulto torna-se mais prolongado e complexo.

O educador tem um papel preponderante no desenvolvimento da criança. Neste sentido, o educador deve ter uma atitude de incentivo, de apoio na resolução de problemas experimentados ao brincar e deve planejar formas de apoiar as brincadeiras das crianças, tendo em conta as suas necessidades e interesses. Cabe ao mesmo planejar experiências significativas que despertem a curiosidade e promovam a autonomia e a criatividade. De facto, se os adultos se assumirem como sujeitos apoiantes do desenvolvimento então o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa das crianças (Hohmann & Weikart, 2011)

4. O jogo de faz de conta nas crianças até aos seis anos de idade

Hohmann & Weikart (2011) assumem que “ Fazer-de-conta é um processo intencional que envolve aquilo a que o psicólogo Otto Weininger (1988) chama brincadeira do « e se: » Por exemplo, a criança pensa, «E se eu fosse um bombeiro? O que é que faria?»” (p. 494). É através do jogo de faz de conta que a criança representa o que sabe do meio que a rodeia, isto é, as imagens mentais que foi construindo da sua ação com o mundo. Isto quer dizer que a forma como as pessoas, os objetos e as ações se relacionam constituem o principal recurso para jogar ao faz de conta.

Para Garvey (1992) o jogo de faz de conta “É talvez uma das mais complexas formas de jogo infantil visto que muito provavelmente faz apelo à maior parte, senão a todas, as possibilidades de comando da criança para as integrar num todo” (p. 120). Existe um plano de ação e um papel assumido pela criança, ambos relacionados. “Um plano consiste numa sequência de acontecimentos ou de acções realizadas ou vivenciadas por um elenco de papéis funcionais” (Garvey, 1992, p. 139). Quando se fala em papel ou identidade, este pode ser estereotipado ou de ficção, isto é, estereotipados quando se baseiam na ocupação, ações e atitudes habituais, do quotidiano, de ficção quando têm origem nos contos, na televisão, isto é, na imaginação do homem. Para a mesma autora, este tipo de jogo, muito bem estruturado, não surge antes dos três anos de idade.

As teorias Piagetianas consideram que é através do jogo simbólico, que ocupa predominantemente a atividade da criança no período pré-operatório, que ela desenvolve

adequadamente a assimilação e a acomodação que lhe permite adaptar-se ao mundo. Mas, para Piaget, o jogo simbólico engloba toda a atividade lúdica (desenhos, construções,...) das crianças entre os dois e os sete anos, isto é, desde que aparece na criança a representação mental (Mendonça, 1994, p. 35).

O jogo de faz de conta consiste na criança fazer de conta que é outrem ou se imagina numa situação ou ainda atribui uma nova característica ou função a um objeto. Brincar ao faz de conta pode levar a que a criança se envolva em diálogos, cada vez mais complexos e duráveis, o que permite à criança não só desenvolver-se socialmente como desenvolver a linguagem.

Brincar ao faz de conta é um processo de improvisação permanente que exige da criança muita imaginação e uma grande capacidade para imitar a realidade. “Toda a criança gosta de brincar de casinha, de médico, de soldado e Dewey atribui o prazer nessas brincadeiras à necessidade que a criança tem de imitar a vida dos pais e adultos. O valor educacional dessas brincadeiras torna-se óbvio, na medida em que eles ensinam às crianças a respeito do mundo em que vivem” (Amaral, 2002, p. 99).

Garvey (1992) refere que “Jerome Singer e os seus colaboradores sugeriram que algumas crianças são dotadas de uma predisposição para a fantasia, mais forte do que outras” (p. 145). Essa predisposição aparece associada, segundo os mesmos, a características do pensamento e das emoções, à criatividade e ainda ao ambiente familiar, à cultura e até ao nível sócio-económico das crianças. Nada tem a ver com o nível de inteligência, no entanto, defendem que o jogo de faz de conta pode contribuir positivamente para a forma como a criança encara objetos, pessoas e situações.

Desde muito cedo as crianças procuram imitar o adulto e, à medida que vão crescendo, elevam as representações as imitações para situações complexas. O comportamento de crianças muito pequenas organiza-se a partir das ações objetais-manipuladoras. A criança reproduz situações e ações com os objetos e coisas elaborados socialmente (imitação). São pronunciadas as primeiras palavras e tem início o processo de construção de seus significados e sentido.

Durante o primeiro ano de vida, as crianças e os adultos interagem através do toque, da entoação da voz, do olhar. Segundo Post & Hohmann (2011), “Os bebés e as crianças mais novas recolhem informação a partir de todas as suas acções – olhando para a cara da mãe, do pai ou de outra pessoa que cuida delas, brincando com as suas mãos, acariciando o biberão, dando golos pela caneca, tocando com os seus dedos na roupa de quem lhe presta cuidados, metendo um livro ou um brinquedo à boca (...)” (p. 23). Quando a criança começa a andar, a

sua liberdade para explorar o meio envolvente aumenta, bem como a sua capacidade para manipular objetos. Por esta altura, desenvolvem-se também os gestos simbólicos, como dizer “tchau” ou apontar, e os que estão ligados ao faz-de-conta (MEC/SEF, 1998, p. 22). “No faz-de-conta pode-se observar situações em que as crianças revivem uma cena recorrendo somente aos seus gestos, por exemplo, quando, colocando os braços na posição de ninar, os balançam, fazendo de conta que estão embalando uma boneca. Nesse tipo de situação, a imitação desempenha um importante papel” (MEC/SEF, 1998, p. 23)

Na teoria de Piaget (1972), uma criança entre os 2 e os 4 anos, encontra-se no período simbólico do Estágio Pré-Operacional, que corresponde à fase em que a criança desenvolve a linguagem, a capacidade para imitar e fazer de conta. Imitar e fazer de conta implica que a criança observe uma pessoa, um objeto ou um animal e imite os sons, expressões faciais, gestos, ações. Pode ainda recorrer a objetos para fazer de conta que é um outro objeto.

Posto isto, o educador deve planear momentos de explorações sensório-motoras, que permitam à criança envolver-se e experimentar a representação (Hohmann & Weikart, 2011, p. 42).

Como já vimos anteriormente, o que distingue as crianças do pré-escolar das crianças mais pequenas é o fato destas serem capazes de interiorizar as suas experiências, formar imagens mentais, isto é, ter a capacidade representativa. Estas imagens mentais são exteriorizadas pelas crianças através da linguagem e de formas de expressão como o desenho, a pintura, a construção, o faz de conta (Hohmann & Weikart, 2011, p. 475).

Uma criança na idade do pré-escolar começa a criar e a compreender representações, representações que surgem a partir das experiências que elas têm com pessoas, objetos e situações reais. (Hohmann & Weikart, 2011, p. 477) Nesta idade a criança quer fazer parte do mundo dos adultos e é a partir do jogo que ela o consegue. Ela vai com a mãe ao supermercado, vai ao barbeiro com o pai, vai à florista, observa os gestos, o que dizem, o que fazem e interiorizam. Através do jogo, ela é capaz de exteriorizar essas imagens. Ao fazê-lo a criança está, não só, a inserir-se no seu meio social mas a adquirir conhecimentos acerca das coisas e das relações.

Hohmann & Weikart (2011) definem fazer de conta como “Fingir ser uma mãe, um leão bebé, um robot, uma princesa – é outra das formas através das quais as crianças mais pequenas podem representar aquilo que sabem sobre pessoas, animais e situações. Através da sua brincadeira põem em acção as imagens mentais que formaram dos acontecimentos humanos habituais, tais como comer, dormir, trabalhar, fazer compras, mudar de casa e fazer anos” (p. 494).

Segundo Vygotsky (1984, citado por Bomtempo, 2000, p. 60), o que define o brincar é a *situação imaginária* criada pela criança e brincar preenche necessidades que dependem da idade. À medida que as crianças se desenvolvem, há uma modificação: primeiro predomina a situação e as regras estão ocultas, não são explícitas; à medida que crescem, predominam as regras explícitas e a situação imaginária fica oculta. Para Vygotsky, é praticamente impossível a uma criança com menos de 3 anos envolver-se numa situação imaginária, porque ao passar do concreto para o abstrato não há continuidade (Bomtempo, 2000, p. 61).

No sentido de apoiar a criança na brincadeira de faz de conta, o educador deve ter em conta estratégias como fornecer materiais e adereços para a representação de papéis, apoiar a brincadeira, observar e ouvir os elementos da brincadeira, participar com respeito e atendendo às suas “deixas”, utilizar o faz de conta nos tempos de pequeno e grande grupo e planejar formas de apoiar as brincadeiras (Hohmann & Weikart, 2011, p. 495-504).

CAPÍTULO II – PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. Enquadramento metodológico – Investigação-ação

. Para McKernan (1998) a investigação acção é “um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

Num processo de investigação-ação os educadores/professores tornam-se investigadores mas também intervenientes e realizam um projeto de intervenção, elaborado em função de necessidade(s), preocupações ou problema(s) que identificam no seu contexto de prática profissional.

O projecto de intervenção pedagógica desenvolvido enquadra-se numa lógica de investigação-ação, uma vez que partiu da definição de um problema e da vontade de solucionar esse problema. Após a identificação do problema procedi a uma observação atenta e cuidada do ambiente educativo, à recolha de informação que me pareceu relevante para clarificar o ponto de partida da intervenção. Esta informação, quando analisada, permitiu-me traçar os objetivos da intervenção pedagógica e planificar estratégias. Através da observação e avaliação das estratégias implementadas procurei perceber de que modo a intervenção respondia à intencionalidade do projeto. Para o efeito, procurei durante a intervenção ter uma atitude reflexiva, baseada na recolha sistemática de informação que ia realizando através de registos de incidentes críticos, notas de campo e registos fotográficos. Recolhi também informação junto dos pais acerca do projecto através de um questionário.

2. Caraterização da Instituição

A Instituição onde desenvolvi o projeto de intervenção pedagógica no âmbito da PES é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, situada no concelho de Vila Nova de Famalicão, que iniciou a sua atividade em 1975. A mesma tem três valências: Creche, Jardim de Infância e CATL e recebia, à data do projeto, 197 crianças.

Partindo da realidade e da análise efetuada às crianças e famílias, e tendo em conta que constatarem existir uma grande lacuna na área da alimentação e higiene, o Projeto Educativo subordinado ao tema *A Saúde começa nos bons hábitos* surgiu como forma de agir e

sensibilizar toda a comunidade educativa para a promoção da saúde e a prevenção de situações comprometedoras de desenvolvimento e bem-estar da criança/adulto.

3. Jardim-de-infância

3.1. Caraterização do grupo de crianças

A sala dos 4 anos era constituída por um grupo de vinte e sete crianças, dezanove do sexo masculino e oito do sexo feminino, uma educadora de infância, e duas auxiliares de ação educativa. Das vinte e sete crianças, onze frequentavam a Instituição desde o berçário, oito frequentavam-na desde os 2 anos, seis desde os 3 anos e, finalmente, duas desde o início do ano letivo.

No geral, era um grupo muito curioso, com muita vontade de saber mais e mais, daí a educadora ter acrescentado a área da investigação na sala. Contudo, era também um grupo que utilizava, por vezes, a força ou a ajuda do adulto na resolução de conflitos.

No domínio de cada espaço-sala, foi elaborado o Projeto Curricular de Turma: *A Criança descobrindo, interpretando e agindo sobre o mundo*. Da responsabilidade da educadora, o Projeto Curricular de Turma teve como ponto de partida o fato da criança ser um ser curioso, por natureza, em busca de verdades e de conhecimento, bem como o seu desenvolvimento integral.

Ao elaborar o projeto curricular de turma, a educadora da sala teve em conta as características do desenvolvimento e o interesse do grupo em geral e de cada criança em particular. Nesse projeto constituem prioridades o desenvolvimento físico, a promoção da saúde, da capacidade de concentração, e a criação de oportunidades de experimentação através da realização de atividades lúdicas.

3.2. Espaço pedagógico

A sala dos 4 anos foi organizada para responder às necessidades das crianças. Bem arejada, com iluminação natural e artificial permitia às crianças desenvolver um conjunto de atividades e explorações livremente. A equipa educativa sustenta a sua prática pedagógica no modelo curricular *High/Scope e por isso o ambiente da sala era seguro e confortável, dividido em áreas de interesse, permitindo ao grupo de crianças movimentação livre e um conjunto variado de experiências nas seguintes áreas: área da casa, área das construções, área da*

leitura, área da expressão plástica e área da investigação. Quando se entrava na sala, estava a área da casa que ocupava juntamente com a área das construções, toda a parede. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “ uma vez que as brincadeiras de «faz-de-conta» muitas vezes alastram da Área da Casa para a Área dos Blocos, é conveniente situá-las na proximidade uma da outra, e assim permitir que as crianças utilizem ambas em simultâneo e não interrompam nem perturbem as crianças que brincam noutras áreas” (p. 185). Junto às janelas de vidro, e ao fundo da sala, estava a área da expressão plástica onde realizavam as atividades de colagem, desenho e pintura. Do lado esquerdo, ocupavam toda a parede a área da leitura e a área da investigação”. No centro da sala estavam as mesas para o trabalho em pequenos grupos e para os jogos de mesa (ANEXO I).

Todas as áreas estavam demarcadas de mobiliário baixo, que permitia a visualização de toda a sala, por parte das crianças. As áreas não estavam devidamente identificadas, mas existia na sala um quadro com as áreas existentes e, ao fazerem o planeamento, as crianças escolhiam a área onde queriam trabalhar. Além disso, estava definido o número limite de crianças que podia estar em cada área, uma medida tomada pela educadora e acordada com as crianças.

Em cada uma destas áreas existia uma grande variedade de materiais pedagógicos, que promoviam experiências várias. A existência de materiais em número suficiente permitia que várias crianças trabalhassem, ao mesmo tempo, numa mesma área. Estes materiais encontravam-se organizados de modo a que as crianças conseguissem aceder autonomamente, embora não estivessem etiquetados. Um aspeto a considerar era a falta evidente de materiais diversificados naturais e reais. Dos materiais pedagógicos existentes nas diferentes áreas de interesse, pode-se destacar na área da casa: uma cozinha equipada com mobiliário ao nível das crianças, com algumas panelas, com copos, pratos, talheres, alimentos de plástico, uma mesa e cadeiras; um quarto com uma cama, dois armários com roupas, bolsas, acessórios; bonecos. Na área das construções, existiam peças de encaixe, legos, carros, animais da quinta, da selva e animais domésticos, peças de enfiamento e blocos de construção de madeira. Na área da leitura existia alguma variedade de livros e dois sofás para as crianças se sentarem e alguns fantoches. Na área da expressão plástica existia lápis de cor, de cera, marcadores, tintas de guache, pincéis, tesouras, colas variadas, revistas, jornais, um cavalete e mesas de trabalho. Na área de investigação existia um conjunto de objetos, livros e trabalhos que foram desenvolvendo ao longo de um projeto. Este conjunto de materiais, atrás mencionados, proporcionava às crianças o envolvimento em ações de representação (materiais da área da casa e da área das construções), de classificação e

seriação (blocos da área das construções), o desenvolvimento de competências ao nível da linguagem, bem como do desenvolvimento de competências de interação social.

Pelas paredes da sala, nos placards, encontravam-se afixados os trabalhos que as crianças iam realizando e os registos que faziam de experiências significativas. As crianças manipulavam livremente os materiais disponíveis, faziam as suas escolhas, logo encontravam-se num ambiente propício à aprendizagem e ao seu desenvolvimento integral.

O espaço exterior era um espaço comum a toda a instituição. Com dois escorregas, dois balancés, uma área de areia e uma área de relva. Existia também uma sala coberta, dentro do edifício, destinado a jogos de movimento utilizado nas aulas de ginástica e em períodos de transição, ou sempre que o educador planeasse. Com o espaço amplo, as crianças podiam correr e saltar, bem como utilizar os materiais que estavam dentro do armário para jogos de movimento (bolas, mini trampolins, arcos, entre outros). Tinham ainda uma televisão e um leitor de dvd e triciclos para os mais pequenos.

3.3. Rotina diária

Porque o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças. (...) Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (ME-DEB, 1997, p. 40).

A rotina diária da sala dos 4 anos estava organizada, sobretudo, para que as crianças a seguissem e a compreendessem. Era constituída por momentos que se repetiam com uma certa periodicidade. Uma rotina diária deve ser consistente e permitir às crianças trabalhar os seus interesses e necessidades, tomar decisões e resolver problemas. No entanto, a rotina diária também deve ser flexível, de modo a permitir alguma liberdade, quer às crianças, quer ao educador. “ A rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 201, p. 8).

A rotina diária encontrava-se afixada no placard da sala e era parte integrante da sala.

As crianças chegavam à instituição entre as 7h30m e as 9h30m e ficavam numa sala, que se encontrava na receção, a ver televisão até à hora de ir para a sala. Era durante este tempo que faziam o lanche da manhã. Às 9h30m era feito o acolhimento. Durante o acolhimento as crianças cantavam os “Bons dias” e conversavam sobre situações significativas. Marcavam as presenças e verificavam quem não estava na escola. Faziam a contagem das crianças que

estavam presentes. Entre as 10h e as 11h30m era o tempo de planear, de trabalhar e de rever. Durante este tempo, as crianças tinham a oportunidade de dizer o que pretendiam fazer, concretizar o que planearam e de contar o que fizeram, como fizeram e com quem. Às 12h as crianças faziam a higiene seguida do almoço. No final do almoço, as crianças lavavam os dentes e, se o tempo o permitisse, iam ao recreio, se não, iam ver televisão até à hora de descanso. A hora de descanso era das 13h às 14h30, seguido de trabalho em grande grupo e depois em pequeno grupo. Durante o tempo de grande grupo, cantavam-se canções, contavam-se histórias, diziam-se lengalengas, realizavam-se jogos de memória ou de movimento e conversava-se. Durante o tempo de pequeno grupo, as crianças tinham oportunidade de utilizar o material disponível na sala para concretizar a atividade planeada pela Educadora. Apesar do tempo ser previamente pensado e planeado pela educadora, as atividades eram do interesse das crianças. Ainda antes do lanche, faziam uma breve revisão do dia “O que fizeram?”, “O que mais gostaram?”, “O que não gostaram?”. Às 15h30 era a hora do lanche seguido de recreio ao ar livre ou na sala polivalente. Esta rotina sofria alterações nos dias das atividades extracurriculares.

3.4. Interações adulto-criança e criança-criança

A rotina diária atrás referida, possibilitava momentos de interação entre adulto-criança e criança-criança, logo ajudava a construir uma relação de proximidade entre os adultos e as crianças e as próprias crianças entre si. “A aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças. (...) os adultos (...) esforçam-se por ser apoiantes durante as suas conversas e brincadeiras com as crianças.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6). A proximidade entre adultos e crianças era evidente sempre que a criança procurava os adultos para a apoiar numa brincadeira, ou para a ajudar a resolver um problema. Sempre que os adultos cooperavam nas suas tarefas e nas suas brincadeiras, bem como, quando interagiam ao nível físico. A cumplicidade entre os adultos e as crianças era visível através da forma como chegavam à sala, de manhã, ou da forma como se despediam no final do dia, nos momentos em que se magoavam ou precisavam de atenção.

Existia uma atitude de encorajamento face às tarefas propostas ou mesmo nas atividades livres, mesmo uma atitude de apoio, que promovia a autoestima e criava uma sensação de segurança na criança. As crianças tinham voz, eram ativas em todo o processo de aprendizagem e isto porque eram incentivadas nas tarefas mais simples, como vestirem-se ou calçarem-se, a serem autónomos.

Em relação às interações entre crianças, notava-se uma proximidade entre elas, até porque a maioria vinham juntas desde a creche. Todas as crianças sabiam o nome das outras e eram capazes de brincar de forma calma e amigável. Mostravam ter consciência do outro quando, por exemplo, alguma das crianças se magoava. Quando surgiam conflitos, normalmente experimentados ao brincar, as crianças eram incentivadas pelos adultos a resolverem-nos sozinhas. Quando não resultava, os adultos intervinham de forma a ajudá-los a perceber o que era correto.

3.5. Problema e objetivos do projeto de intervenção pedagógica

Durante uma semana de observação, em Janeiro, tive a oportunidade de constatar que as crianças apreciavam imenso brincar na área das construções e na área da casa. No sentido de resolver alguns conflitos que surgiam na escolha das áreas, a educadora da sala recorreu a estratégias para limitar as escolhas das crianças. As crianças foram encorajadas, individualmente, a fazer o registo da área de interesse preferida (ANEXO II) e, através da discussão da análise dos registos, chegaram à conclusão de que não podiam estar tantos meninos nas mesmas áreas.

Questionei-me acerca das escolhas das crianças e procurei observá-las, mais diretamente, nas duas áreas em questão. Uma observação atenta das crianças, durante o jogo, e uma atitude reflexiva, permitiu-me ter a perceção de que crianças de 4 anos têm a capacidade de representar o que sabem sobre o Mundo, sobre pessoas, animais, objetos e situações. Mas essa observação cuidada permitiu-me também compreender que o espaço/materiais pedagógicos na área das construções e na área da casa não permitia às crianças ter uma grande diversidade de experiências-chave no domínio da representação criativa: reconhecer objetos através da imagem, do som, do tato, do sabor e do cheiro; imitar ações e sons; relacionar reproduções, imagens e fotografias com locais e objetos reais; fazer de conta e representar papéis, construir reproduções a partir do barro, blocos e outros materiais, desenhar e pintar (Hohmann & Weikart, 2011, p. 480).

Segundo as OCEPE (1997), “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (p. 37)

Na tentativa de responder aos interesses das crianças e às questões levantadas acerca do tipo de jogo que elas concretizam nessas áreas de interesse, defini o seguinte problema: *Como é que a reorganização do espaço e dos materiais pedagógicos influenciam o jogo do faz-de-conta?*

Como objetivos, pretendi, com este projecto de intervenção pedagógica, compreender o tipo de jogo na área das construções e na área da casa, reorganizar e ampliar as áreas, no sentido de promover ou melhorar oportunidades de jogo e, identificar o impacto dessas transformações, quer nas experiências-chave de faz-de-conta, quer nos guiões desse tipo de jogo. Era intenção do projeto dar oportunidade às crianças de concretizar uma série de experiências significativas no âmbito da representação criativa, abarcando a rotina diária, o projeto da sala e as outras áreas de interesse.

No âmbito do projeto, e para atingir os objetivos atrás referidos, foram desenvolvidas estratégias de intervenção pedagógica, que respondessem aos interesses e necessidades das crianças.

3.6. Descrição e análise do projeto de intervenção pedagógica

Numa primeira fase do projeto, decidi observar um grupo de crianças durante o tempo de trabalho nas áreas de interesse em que me incidi no projeto e nas tarefas propostas, bem como ter em conta observações/comentários importantes, no âmbito do projeto, que outras crianças possam ter feito em tempo de grande grupo. Optei por fazer o registo de observação num diário tendo como referencial a categoria de experiências chave de representação criativa.

3.6.1. Registos de observação efetuados numa fase inicial

08/03/2012

Na área da casa, a M. (4 anos) veste uma camisola, descalça os ténis e calça umas botas de cano alto. Passeia por toda a área, vai buscar um lenço ao gavetão e dirige-se ao espelho:

- *Eu sou uma velhinha.*



Fig. 1 - M. a ver-se ao espelho.

19/03/2012

Na área das construções, o G. (5 anos), o T. (5 anos), o A. (4 anos), o G. (4 anos) e o L. (4 anos) brincam com os carrinhos. O G. lembra-se de atirar um bloco de madeira para o A., que responde da mesma forma. O A. começa a chutar o bloco com o pé a fazer de conta que é uma bola. Entretanto, o T. e



Fig. 2 - Crianças a brincar na área das construções.



Fig. 3 - M. e L. a brincar às donas de casa.

21/03/2012

A M. (4 anos) e a L. (4 anos) preparam-se para fazer um piquenique.

Ambas escolhem as roupas colocam perfume, a bijuteria e a toalha no chão, os pratos e a fruta.



Fig. 4 - L. a preparar o piquenique.

22/03/2012

O T. (4 anos), o A. (4 anos), o L. (4 anos) e o R. (4 anos) construíram um parque onde colocaram animais nos três pisos e carros em cima de todo. O T. e o A. deitaram-se de barriga para baixo para observar melhor os animais, enquanto o R. e o L. colocavam mais carros.



Fig. 5 - Crianças a construir um parque para os animais.



Fig. 6 - Crianças a andar de camioneta.

22/03/2012

Na área da casa, o T. (5 anos), O A. (5 anos), O F. (4 anos) e o A. (4 anos) estão a *andar de camioneta*.
- *Já chegamos!* – T.

3.6.2. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica

Atividade 1 : Conversa com as crianças sobre o faz de conta

Depois de observar atentamente as crianças, com a intenção de perceber o porquê da preferência das crianças pela área das construções e a área da casa, conversamos em grande grupo sobre o que elas gostam mais de fazer nas áreas de interesse. A maioria das crianças reponderam que gostam de brincar na área das construções porque gostam de fazer construções, brincar com os carros e com os aviões.

O A. (5 anos) referiu:

- *Gosto de brincar na casinha porque lá posso varrer, vestir, aspirar e brincar com a máquina registadora. Posso fazer-de-conta que tem um burquinho na máquina e meter lá o cartão.*

Perante isto, coloquei a questão:

- *E o que é fazer-de-conta?*

- *É fingir que é a sério.* (A., 5 anos)

- *É magia!* (M., 5 anos)

- *É fingir que as cadeiras são uma camioneta.* (A., 5 anos)

- *Que estamos na cozinha.* (A., 4 anos)

Para Piaget (1971), citado por Bomtempo (2000) “(...) quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto mas da função que a criança lhe atribui.” (p. 59)

As crianças participaram em conversação normal, indicaram atividades e locais de atividade. Esta conversa informal, num ambiente descontraído, permitiu às crianças falar com os pares e adultos sobre experiências com significado pessoal e expressar razões pelas suas escolhas, bem como sentimentos.

Em pequeno grupo, pedi-lhes que fizessem o registo em desenho do que elas mais gostam de fazer nas áreas de interesse e, posteriormente, que interpretassem os seus registos.



Fig. 7- T. a desenhar o que gosta de fazer na área dos blocos.

Das vinte e cinco crianças que participaram nesta atividade, treze desenharam atividades na área das construções e sete na área da casa.

Esta atividade permitiu às crianças relacionar reproduções com locais e objetos reais, bem como, deu-lhes a oportunidade de desenhar e pintar, isto é, de concretizar experiências-chave na área da representação criativa. A maioria das crianças desenhou e pintou representações com muitos detalhes. Em cima, podemos observar no registo do T. (4 anos), como desenhou aviões com janelas e, num dos aviões, uma escada de corda.

Atividade 2: Vamos fazer teatro

Para assinalar o Dia Mundial do Teatro, durante o acolhimento, estabelecemos um diálogo sobre o teatro.

Comecei por dizer às crianças que dia se comemorava e perguntei se alguma vez já tinham ido ao teatro. Não houve nenhuma criança que dissesse que sim. Escrevi a palavra teatro no quadro com a ajuda das crianças, contamos as letras e o número de sílabas. Após a exploração da palavra em si, exploramos o seu significado.

O A. (4 anos) disse:

- *É teatro de palhaços.*
- *É fazer-de-conta que são atores.* (T., 5 anos)
- *Aqui na sala também podemos fazer teatro...*
- *Na casinha.* (A., 4 anos)
- *Vestimos o fato de palhaço.* (T., 5 anos) - *E do génio mágico.*
- *Brincamos ao pai e à mãe.* (T., 4 anos)
- *Então, como podemos fazer teatro?*
- *Com um pouquinho de imaginação.* (T., 5 anos)
- *E os verdadeiros atores onde fazem teatro?*
- *Na Casa das Artes.* (A., 5 anos)
- *Na Casa das Artes, se já viste, onde é que os atores representam?*
- *Num palco.* (A., 5 anos)
- *Num palco. Os atores fazem teatro em cima de um palco. E tem sempre público a assistir. Que acham de fazermos um teatro na nossa sala, desta vez com público a assistir?*
- *Sim.* (em coro)
- *Como é que podemos fazer?*
- *Podemos pôr meninos a ver!* (A., 4 anos)
- *E como fazemos? Dividimos os meninos?*
- *Sim.* (em coro)

Aceitando a sugestão das crianças, coloquei cadeiras em frente à área da casa para o público. Fizemos grupos.

Pedi a cada grupo que se dirigisse à área em questão e que se vestissem como quisessem e criassem uma cena para apresentar aos meninos. As crianças estavam muito motivadas, muito entusiasmadas com o fato de terem a oportunidade de ter um público a assistir.

Enquanto um dos grupos se preparava, a C. (4 anos) disse:

- *A Mariana está fichone!*

Quando, finalmente, disseram que estavam prontos, perguntei como se chamava a peça que iam representar:

- *O faz-de-conta.* (A., 5 anos)

Fiz de conta que puxei a cortina e a peça começou.

As crianças tiveram tendência a interagir com o “público”, em vez de assumir um papel e interagir com o grupo. Foi necessário explicar melhor o objetivo de representar para um público. Expliquei que deviam de agir como se fossem outra pessoa e numa situação que não aquela, tal como costumavam fazer quando brincavam na área casa.

Esta situação permitiu-me constatar que as crianças, como nunca tinham ido ao teatro, não sabiam como representar para um público.



Fig. 8 - Crianças vestem-se com roupas do baú.



Fig. 9 - Crianças interagem com o público.

A M. (5 anos) e a C. (4 anos) estabeleceram um diálogo:

- *Olá Ritinha!* (M., 5 anos)

- *Olá!* (C., 4 anos)

- *O que andas a fazer?* (M., 5 anos)

- *Ando às compras.*

No final de cada representação, o público batia palmas e o grupo agradecia. Procurei perceber que personagens eram eles e o que sentiram ao representar para um público. A L. (4 anos) disse:

- *Eu sou uma princesa!*

- *Eu sou um jogador de futebol.* (L., 5 anos)



Fig. 10 - R. e T. a interagir.

Fig. 11 - Crianças a representar em grupo.

No fim da atividade, em grande grupo, perguntei como se sentiram enquanto atores.

- *Assustado!*- (T., 5 anos)

- *Às vezes, quando os atores vão para o palco ficam com um bocadinho de medo...*

- *E vergonha...* (J., 5 anos)

- *Sentiste vergonha?*

- *Sim, e a tremer.* (J., 5 anos)

- *Às vezes também ficamos um bocadinho vermelhos!* (T., 5 anos)

Expliquei que teatro não significa apenas representar um papel, mas que exige que os atores trabalhem muito e que decorem as falas, o que não acontece numa situação de faz de conta espontânea.

Com esta atividade pretendi dar a oportunidade às crianças de fazerem-de-conta e representarem papéis bem como, dar a oportunidade para se expressarem sobre os seus planos, decisões e sentimentos. Além disso, as crianças tiveram oportunidade de cooperarem uns com os outros durante o jogo. “ (...) pensamos ser importante, favorecer, quer através das atividades curriculares quer por meio de propostas exclusivamente lúdicas, trocas de saberes entre os diferentes grupos presentes na sala” (Cortesão et al, 1995, p. 15).

“Quando vemos uma criança brincando de faz-de-conta, sentimo-nos atraídos pelas representações que ela desenvolve. (...) Assim, os papéis são desempenhados com clareza: a

menina torna-se mãe, tia, irmã, professora; o menino torna-se pai, índio, polícia, ladrão sem script e sem diretor. Sentimo-nos como diante de um miniteatro, em que papéis e objetos são improvisados” (Vieira, 1978, citado por Bomtempo, 2000, p. 57).

Atividade 3: Ida à florista e ao supermercado

Na sequência da sugestão de uma criança de introduzir plantas na área da casa e, tendo em conta que, observei que as crianças gostam de brincar com a máquina registadora, planifiquei uma visita à florista e ao supermercado.

Seguimos primeiro para a florista. As crianças estavam entusiasmadas com a ideia do passeio e do seu objetivo. Quando chegamos à florista, tivemos que entrar uns de cada vez porque o espaço não era muito. A florista mostrou que plantas eram mais adequadas, plantas que fossem fáceis de cuidar e que durassem muito. As crianças optaram por comprar a de flor branca e a de flor vermelha.



Fig. 12 - Crianças vão à florista.



Fig. 13 - Crianças a pagar as plantas.

De seguida, fomos ao supermercado comprar bolachas para que as crianças pudessem passar pela caixa e ver a funcionária utilizar a máquina registadora. Entretanto, uma criança lembrou-se de ter visto no dia anterior uns desenhos animados em que um gato foi às compras comprar batata-doce e não encontrou. Então, procuramos na parte dos legumes para ver se havia. Algumas das crianças identificaram a batata-doce e compramos duas para a nossa sala.

As crianças apreciaram colocar as compras no tapete rolante e pagar à funcionária.



Fig. 14- Crianças no supermercado.

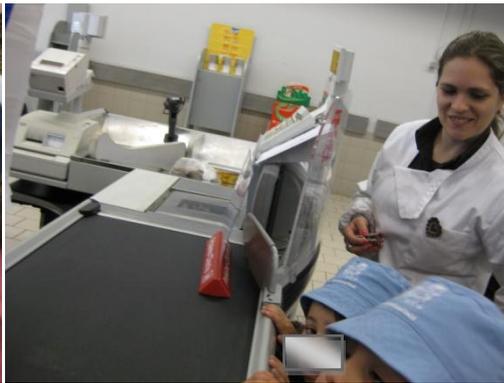


Fig.15- Crianças na caixa do supermercado.

Quando chegamos à sala, conversamos sobre a atividade. Questionadas acerca do destino que devíamos dar à batata-doce, as crianças não tinham uma opinião muito formada, até porque todos eles disseram que nunca viram a mãe usar em casa. Expliquei que a batata-doce, quando colocada em água, ao fim de algum tempo, ganha uma planta com flor muito linda, logo, resolvemos colocar a batata-doce em água e esperar. Falamos da importância de regar as plantas e as crianças sugeriram colocar essa tarefa no quadro das tarefas. Todos os dias, uma criança diferente rega as plantas.



Fig. 16 - Plantas na cozinha.



Fig. 17 - Batata-doce na água.

Atividade 4: Registo em desenho da ida à florista e ao supermercado

Posteriormente, em pequeno grupo, propus que fizessem o registo da visita à florista e ao supermercado em desenho.



Fig. 18 - T. a fazer o registo da visita.



Fig. 19 - Registo do G.

Dividi as folhas ao meio e de um lado fizeram o registo da visita à florista e do outro a visita ao supermercado. As crianças registaram o que foi mais significativo. Como podemos observar no registo do G. (5 anos), existe uma representação com alguns detalhes. Questionei o que havia desenhado e ele respondeu:

- *Aqui estou eu e a planta que compramos e aqui com a batata-doce e as bolachas.*

Questionei porque havia escrito “mel” na camisola e disse:

- *Porque sim!*

Após conversar com a Educadora cooperante, chegamos à conclusão de que, provavelmente, fê-lo influenciado pelo projeto de sala e as investigações que têm feito acerca das abelhas.

Com esta atividade pretendi que as crianças tivessem a oportunidade de visitar locais que lhes dessem novas ideias para as suas brincadeiras de faz-de-conta e de se expressarem através do desenho e da pintura.

Segundo Hohmann & Weikart (2011), as crianças, depois de uma visita à barbearia, continuaram a brincar aos barbeiros, juntando mais detalhes à sua brincadeira durante cerca de um mês. (p. 501)

“Os adultos que apoiam estas experiências-chave encorajam as crianças a experimentar com materiais de arte e a brincar ao faz-de-conta para criar os seus próprios símbolos e textos narrativos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 480).

Atividade 5: Reorganização da área das construções com as crianças

“Num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada. (...) As crianças precisam de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exhibir as suas invenções; (...) (Hohmann & Weikart, 2011, p. 161 e 162)

Tendo em conta que o espaço da área das construções era muito reduzido e, por isso, podia limitar as brincadeiras destas crianças, a reorganização das duas áreas em causa começou pela gestão dos seus espaços. De fato, estas duas áreas estão junto uma da outra o que possibilita a passagem fácil de uma para a outra, sempre que a brincadeira o exija ou que a criança sinta necessidade mas, o espaço da área das construções é muito pequeno para as crianças explorarem materiais. Fez-se então a ampliação dessa área e tirou-se os materiais que não estavam adequados às idades das crianças, bem como o quadro que lá se encontrava e não fazia sentido naquele espaço. Posteriormente, em grande grupo, conversamos sobre o que poderíamos fazer com aqueles materiais e as crianças sugeriram que os levássemos para as outras salas.



Fig. 20 - Área das construções antes da reorganização. Fig.21 – Espaço da área das construções.



Fig. 22 - Espaço da área da casa (cozinha).



Fig. 23 - Espaço da área da casa (quarto).

Segundo Hohmann & Weikart (2011), o espaço deve ser atraente para as crianças, deve ser dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade, e bem organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre as diferentes áreas. As áreas devem ainda estar organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades. Os materiais e objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras. Estes materiais e objetos devem refletir o tipo de vida e experiências familiares das crianças e a sua arrumação proporcionar a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma”. (p. 163 e 164)

A etiquetagem da área das construções foi feita tirando partido dos números porque as crianças sugeriram que para arrumarem os materiais na estante, no devido lugar, deveríamos colocar etiquetas com números nos materiais e nas prateleiras.

- Assim sabemos que os legos são naquele número! (A., 4 anos)

Utilizei o tempo de trabalho nas diferentes áreas de interesse para fazer a etiquetagem da área das construções, com as crianças que estavam lá a brincar.

Primeiro tiraram-se todos os materiais da estante e fez-se a classificação por atributos. As crianças foram encorajadas a colocar os objetos em cestos mas tendo em conta as suas características.



Fig. 24 - Crianças a selecionar material não adequado.



Fig. 25 – Crianças a classificar material segundo as suas características.

Posteriormente, as crianças procederam à contagem de diferentes cestos e caixas para fazerem uma divisão por prateleiras. Perguntei o que podia ficar na prateleira de baixo e rapidamente chegaram à conclusão de que teriam que ficar os objetos e caixas maiores porque não cabiam nas outras prateleiras. Então, cada menino colocou um número no objeto/cesto e respetivo lugar na prateleira.



Fig. 26 - Crianças organizam a estante da área das construções.



Fig. 27 – Estante organizada.

As crianças participaram ativamente na reorganização da estante e com bastante motivação.

Com esta atividade, para além do objetivo fulcral de reorganizar o espaço e os materiais das duas áreas, pude compreender que as crianças foram capazes de identificar problemas e

pensar em soluções na tentativa de os resolver. As crianças foram capazes de classificar objetos tendo em conta as suas características e de contar, corretamente, mais de dez objetos.

Atividade 6: Leitura e exploração d' «O livro do faz-de-conta»

“ (...) sabe-se que a leitura e o faz-de-conta estão associados à descodificação de signos linguísticos.” (Perrot, 2002, p. 34) e “ O livros-vivos e as imagens são ferramentas e mediadores que entram no lúdico, ajudando o leitor a «deslizar» por assim dizer, pelo «prazer do texto» (...)” (Perrot, 2002, p. 35) Assim sendo, levei para a sala *O livro do faz-de-conta* de Maria Cândida Mendonça, também com a intenção de perceber o eu as crianças sabiam do faz de conta.

Começamos por explorar a capa e a contracapa do livro. As crianças observaram a imagem da capa e identificaram, desde logo, o cavalo com asas.

- *É o livro do cavalo que voa.* (T., 5 anos)

- *Se o cavalo voa é porque tem...*

- *Asas.* (alguns em coro)

- *Já viram algum cavalo com asas?*

- *Não, os cavalos não voam.* (A., 4 anos)

- *Mas pode ser o unicórnio!* (A., 5 anos)

- *O unicórnio voa.* (T., 5 anos)

- *Porque é que acham que a pessoa que fez as imagens do livro, o ilustrador, fez um cavalo com asa?*

- *Porque era para voar!* (A., 4 anos)

Li o título do livro.

Questionei:

- *O que acham que tem dentro deste livro?*

- *Uma história sobre cavalos.* (L., 5 anos)

- *Acham que sim?*

- *Sim.* (algumas crianças em coro).

- Então vou ler:

“Gente crescida

Parece tonta

Não entende nada

Do «faz-de-conta»...

No final da leitura, disse às crianças que se tratava de uma quadra, isto é, um texto poético com quatro versos. Mostrei a ilustração que acompanhava a quadra e as crianças disseram:

- *Outra vez o cavalo com asas!* (M., 5 anos)
- *E um menino em cima de uma vassoura...a voar!* (A., 4 anos)
- *Ambos os meninos estão a voar, então!*
- *Estão a fazer-de-conta!* (A., 5 anos)

Voltei a ler a quadra e pedi que falassem sobre a mesma.

- *É o livro do faz-de-conta.* (A., 4 anos)
- *Diz no livro que a gente não sabe nada do fazer-de-conta.* (A., 5 anos)
- *Qual gente? Toda a gente?*
- *A gente crescida.* (T., 5 anos)
- *Quem é a gente crescida?*
- *Os adultos.* (A., 5 anos)
- *E vocês concordam com o que diz o livro?*
- *Sim.* (algumas crianças em coro)
- *Porquê?*
- *Porque eles não sabem brincar a fazer-de-conta.* (M., 5 anos)
- *Alguns sabem...O meu pai brinca comigo aos pais e aos filhos!* (B., 4 anos)
- *Se calhar alguns sabem mas é mais difícil para eles brincarem ao faz-de-conta...*

Porque será que nós, adultos, temos mais dificuldades em brincar a fazer-de-conta?

- *Porque sim.* (L., 5 anos)
- *Na minha opinião, isso acontece porque os adultos têm menos...*
- *Imaginação.* (M., 5 anos)



Fig. 28- Capa do livro.



Fig. 29 – Primeiras páginas do livro.

Pedi às crianças que completassem a quadra, dizia os dois primeiros versos e elas diziam os dois últimos. As crianças ao fim de pouco tempo sabiam a quadra de cor.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), iniciar rimas, cantares e lengalengas é uma das experiências-chave que apoia o desenvolvimento da linguagem e da literacia. (p. 549)

As crianças puderam tirar partido da leitura de um poema, bem como responder a perguntas acerca do mesmo e explorar as ilustrações. Na sequência desta atividade, a M. (4 anos), no dia seguinte, trouxe um cavalo com asas para o jardim-de-infância. Através da nossa conversa, foi interessante compreender que as crianças têm uma ideia errada de que os adultos não sabem fazer de conta, elas acreditam ser apenas uma capacidade própria das crianças.

Atividade 7: Construção e introdução de novos materiais na área das construções

Para Hohmann & Weikart (2011), “Por quantidade queremos dizer que existem materiais suficientes em cada área por forma a que um bom número de crianças lá possa brincar em simultâneo. Por exemplo, há conjuntos suficientes de blocos grandes para diversas crianças construírem uma estrutura no qual possam brincar juntas, e quantidade suficiente de blocos pequenos que as crianças possam usar para encher e esvaziar, bem como para construir” (p. 174).

Após ter observado que na área das construções da sala dos 4 anos não existiam blocos para construção, planifiquei uma atividade de construção de blocos para a área em questão.

No tempo de trabalho nas áreas de interesse, as crianças que escolheram a área da pintura pintaram umas caixas grandes que uma mãe trouxe do seu salão de cabeleireiro.



Fig. 30 – Crianças a pintar os blocos.

Em grande grupo, discutimos sobre o que podíamos fazer com os blocos, pintados de cor diferente. As crianças sugeriram colocar números num dos blocos, letras noutra. Questionei o que podíamos fazer com o cubo branco. Como as crianças não deram mais sugestões, sugeri:

- *Se colocarmos umas pintas pretas no cubo branco o que parece?*

- *Um dado!* (T., 5 anos)

- *Achas que sim? Então, vai aos jogos buscar um dado.*

O T. foi buscar um dado e mostrou às outras crianças que constataram que, de fato, podíamos usar o cubo branco para construir um dado grande.

- *Vai ser um dado gigante!* (A., 4 anos)

- *E no outro podemos colocar figuras geométricas. Quais é que conhecem?*

- *O triângulo.* (A., 4 anos)

- *O quadrado.* (M., 5 anos)

Fez-se silêncio.

- *Não conhecem mais nenhuma figura geométrica?*

- *O círculo.* (A., 5 anos)

- *E o retângulo? Esqueceram-se do retângulo!*

- *Sim, parece um quadrado.* (M., 5 anos)

Resolvido o que íamos colar nos blocos grandes, em pequeno grupo construíram-se os números, as letras, as figuras geométricas e as pintas para o dado.



Fig. 31 - G. a observar um dado. Fig. 32 – Crianças a construir um dado gigante.

As crianças participaram na atividade com motivação porque tiveram a oportunidade de usar a pintura, o recorte e a colagem numa só atividade e porque sabiam que iam poder usar os blocos sempre que escolhessem a área das construções para brincar.

Esta tarefa permitiu-lhes participar em rotinas de grupo, interagir com os pares e adultos, bem como trabalhar noções matemáticas.

No final da atividade pudemos incluir os blocos na área das construções e observei que as crianças ficaram muito satisfeitas com o fato de verem a área das construções mais rica



Fig. 33 - Blocos que as crianças construíram.



Fig. 34 – Blocos na área das construções.

Atividade 8: Introdução de novos materiais nas áreas das construções e da casa

A implementação de novos materiais na área das construções e na área da casa foi, desde logo, um objetivo deste projeto. “Os materiais de cada área apoiam uma variedade lata de actividades lúdicas, adaptadas aos interesses das crianças do programa – há materiais para exploração sensorial, construção, invenção, faz-de-conta e realização de jogos simples; materiais que encorajam os interesses das crianças pela arte, música, dramatização, escrita, contagem de histórias, números, e o mundo físico;” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 174).

Nesta fase, já haviam sido introduzidos os blocos grandes na área das construções, mas como eram do mesmo tamanho, decidimos construir alguns blocos de tamanhos e texturas diferentes e, com rolos de papel higiénico, árvores e outros materiais para construção.



Fig. 35 - Introdução de blocos de tamanhos diferentes na área das construções. Fig. 36 – Crianças a brincar com blocos.

“Quase todas as crianças gostam de brincar na área dos blocos e conseguem descobrir coisas interessantes para fazer com esse material (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 184)

Para além destes materiais e, uma vez que uma das atividades preferidas das crianças na área das construções é brincar com os carros, fizeram-se sinais de trânsito.

Em primeiro lugar, em pequeno grupo, pintaram os sinais de trânsito. O M. (5 anos) chamou-lhes “formas de trânsito”. Depois de pintarem os sinais, plastificou-se e colou-se em tampas de iogurte.



Fig. 37 - M. e L. a pintar os sinais de trânsito. Fig. 38 – Sinais de trânsito.

Relativamente à área da casa, esta área tinha muitos materiais que permitiam às crianças uma grande variedade de experiências lúdicas, no entanto, na cozinha não existiam quaisquer materiais naturais e desperdícios. Neste sentido, incluíram-se materiais como:

- frascos de feijões e massas
- caixas vazias de margarina vegetal e de chocolate em pó
- revistas com receitas

- esfregão da loiça

Segundo Hohmann & Weikart (2011), “Os materiais da área da casa incluem instrumentos de cozinha e todo o tipo de materiais para brincadeiras de faz-de-conta.” (p. 189) e “As crianças dão-se conta das diferenças entre brinquedos e objetos reais. Em muitas situações, especialmente quando a dimensão não é problema, as crianças preferem as coisas a sério do que as simulações.” (p. 190)

Com a implementação de novos materiais nas áreas de interesse em questão, pretendi proporcionar às crianças uma maior variedade de experiências lúdicas para, posteriormente, fazer uma análise aos guiões de jogo de faz-de-conta.

Com o intuito de promover o envolvimento parental e conhecer melhor que tipo de jogo as crianças costumavam fazer em casa, bem como outros aspetos relevantes, pedi aos pais que respondessem a um questionário. (ANEXO III).

Analisando as respostas aos inquéritos, todos os pais tinham um entendimento razoável do jogo de faz de conta e todos admitiam que os seus filhos brincavam frequentemente utilizando os jogos dramáticos e simulando situações do quotidiano. Dos dezanove pais que responderam ao inquérito, oito testemunharam que os seus filhos tinham amigos imaginários.

3.6.3. Registos de observação efetuados depois do projeto de intervenção



Fig. 39 - M. a brincar com a máquina registadora.

26/04/2012

A M. (5 anos) utiliza a máquina registadora a fazer de conta que é a embalagem do líquido da loiça e deita detergente no esfregão.



Fig. 40 - Crianças a cozinhar na cozinha.

26/04/2012

A M. (4 anos), com a ajuda de uma colher, passa o feijão e a massa do copo para o tacho.

A L. e a M. observam atentamente.

A L. (4 anos) segurou na pega do tacho:
- Tens que pegar assim! Aqui não queima.



Fig. 41 - Crianças a brincar com o feijão.

01/05/2012

As crianças exploram os feijões e as massas no chão.

Enchem e esvaziam os copos e os frascos e separam feijões e massas.



Fig. 42 - Crianças a explorar o livro

01/05/2012

O M. (5 anos) escuta o T. (5 anos) falar da sobremesa que vê no livro de receitas.

- *Esta salada parece deliciosa!*



Fig. 43 - G. e L. constroem uma torre com os blocos.

01/05/2012

O L. (5 anos) construiu uma torre e disse ao G. (4 anos):

- *Está pronta! Agora não posso pôr mais nada em cima. Mas posso pôr estes dois de lado...*

Colocou os blocos laranja de lado para terminar a sua construção.



Fig. 44 - M. a usar os sinais de trânsito como candeeiros.

01/05/2012

A M. (5 anos) utiliza os sinais de trânsito como se fossem candeeiros.



Fig. 45 - P. a brincar com os carros.

02/05/2012

O P. (4 anos) integrou a caixa grande amarela no trajeto do carro amarelo.



Fig. 46 - Meninas a brincar às mães com os bebês.

03/05/2012

A C. (4 anos) e a M. (4 anos) deitaram o seu “bebê” no tapete de atividades, com muito cuidado.

- *Agora é para dormir! Fecha os olhos (M.)*

A C. fez umas festinhas no cabelo do “bebê” para ele adormecer.



Fig. 47 - T. a colocar a comida no forno.

03/05/2012

O A. (4 anos) preparou um tacho de massa e feijão e levou ao forno.

Quando fechou a porta do forno, rodou o botão da direita para o ligar.

- *Agora é só esperar, Mimi. - -* dirigindo-se à M. (5 anos).

4. Creche

4.1. Caracterização do grupo de crianças

A sala dos 2 anos era constituída por vinte crianças, catorze do sexo masculino e seis do sexo feminino com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa.

Das vinte crianças, doze já frequentavam a sala do ano na mesma instituição, duas frequentaram outra creche e as restantes vinham de casa ou de ama.

Tendo em conta as características do grupo, foi desenvolvido o Projeto Curricular *O Jardim dos Amigos* que tinha como principal objetivo promover a resolução de conflitos e um clima de amizade e cooperação.

Na globalidade, eram crianças muito dinâmicas e curiosas, que demonstravam alguma autonomia, nomeadamente na higiene e nas refeições.

4.2. Espaço pedagógico

A sala dos 2 anos foi organizada para responder às necessidades das crianças, bem como os seus interesses. Bem arejada, com iluminação natural e artificial, a sala dos 2 anos proporcionava um ambiente seguro e confortável. Também dividida em áreas de interesse, permitia um conjunto variado de experiências-chave: área da casa, área das construções, área da leitura e área da expressão plástica. Do lado esquerdo, ficava área destinada à higiene, em frente à porta a área das construções, e a seguir a área da expressão plástica. Do outro lado, junto à porta, ficava a área da casa, que ocupava toda a parede, e junto das janelas a área da leitura. No centro da sala estavam as mesas de trabalho de pequenos grupos e onde faziam os jogos de mesa (ANEXO IV). Todas as áreas estavam demarcadas de mobiliário baixo, que permitia a visualização de toda a sala, por parte das crianças. Em cada uma destas áreas existia material diversificado, que permitia um conjunto de experiências significativas. Estes materiais encontravam-se organizados de modo a que as crianças conseguissem aceder com alguma autonomia. Tal como na sala dos 4 anos, não existiam materiais naturais e reais. Dos materiais pedagógicos existentes nas diferentes áreas de interesse, pode-se destacar na área da casa: uma cozinha equipada com mobiliário ao nível das crianças, com alguns tachos, copos, pratos, talheres, alimentos de plástico, uma mesa e cadeiras; um quarto com uma cama, uma

cómoda com roupas, bolsas, acessórios; bonecos. Na área das construções, existiam peças de encaixe, legos, carros, animais da quinta, da selva e animais domésticos, peças de enfiamento e blocos de construção de madeira. Na área da leitura existia alguma variedade de livros e almofadas para as crianças sentarem-se. Na área da expressão plástica existia lápis de cor, de cera, marcadores, tintas de guache, pincéis, um cavalete e mesas de trabalho. Os materiais atrás mencionados proporcionavam às crianças experiências significativas que promoviam o seu desenvolvimento integral. O espaço exterior, como já foi referido, bem como a sala polivalente.

4. 3. Rotina diária

Numa sala de creche, embora as crianças sejam muito pequenas, é extremamente importante que a rotina diária responda às necessidades e interesses das crianças. Esta rotina diária deve permitir que as crianças usufruam de uma variedade de experiências, tendo em que cada criança tem necessidades, interesses e ritmos diferentes.

A rotina diária da sala dos 2 anos era composta por vários tempos distintos. Até às 9 horas, as crianças chegavam. Às 9h30m era feito o acolhimento. Cantavam os “bons dias” e abriam o “saco das surpresas” com os objetos que as crianças traziam de casa. De seguida, contavam as novidades e escolhiam as áreas para onde queriam trabalhar. Depois de brincarem livremente nas áreas, seguia-se o tempo de grande grupo, entre as 10h45m e as 11h15m. Durante esse tempo, as crianças cantavam, ouviam e contavam histórias, conversavam, faziam jogos, entre outras atividades. Às 11h30m as crianças almoçavam. Depois do almoço, viam um pouco de televisão ou brincavam no exterior. Depois da higiene, ficava a hora de descanso. Quando as crianças acordavam, entre as 14h15m e as 14h45m, cada uma ao seu ritmo, fazia-se a higiene e, às 15 horas tinha lugar o tempo de pequeno grupo. Durante esse tempo, as crianças faziam atividades em pequenos grupos, pensadas previamente pela Educadora, com objetivos predefinidos. Depois do lanche, as crianças tinham oportunidade de brincar no exterior ou na sala polivalente, durante uns trinta minutos. Durante este tempo, os adultos acompanhavam e apoiavam as brincadeiras das crianças.

4.4. Interações adulto-criança e criança-criança

Tal como no jardim-de-infância, a proximidade entre adultos e crianças era evidente sempre que a criança procurava os adultos e sempre que os adultos apoiavam nas suas atividades e brincadeiras. Existia uma grande cumplicidade entre os adultos e as crianças, que era perceptível logo que as crianças chegavam à sala, de manhã, quando se despediam no final do dia, nos momentos em que precisavam de atenção ou de apoio.

Era notável o apoio e o encorajamento pela parte dos adultos durante a concretização das tarefas e brincadeiras.

As crianças eram o centro de tudo, eram seres ativos em todo o processo e todo o processo girava em torno das mesmas.

Em relação às interações entre crianças, a cumplicidade entre elas era evidente, até porque a maioria vinham juntas desde a creche. Todas as crianças sabiam o nome das outras e eram capazes de brincar de forma calma e amigável. Quando surgiam problemas ao brincar, os adultos interviam no sentido de apoiar na resolução do conflito.

4.5. Descrição e análise do projeto de intervenção pedagógica

4.5.1. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica

Tendo em conta que o tempo era uma limitação, e porque achei que não devia sair do caminho que tomei no Jardim de Infância, tracei os mesmos objetivos para a sala dos 2 anos, obviamente adaptados às idades e o grupo. Optei também por não reorganizar o espaço porque o espaço era bastante amplo e não limitava as crianças no jogo e não fiz etiquetagem porque já existia. A par da introdução de materiais, planeei também atividades onde as crianças pudessem explorar materiais e meios diferentes, com a intenção de proporcionar momentos significativos e experiências-chave da representação criativa.

Tal como no contexto de jardim-de-infância, numa primeira fase, fiz o levantamento de informação acerca da forma como brincavam nas áreas do faz de conta.

Na maioria, as crianças brincavam dando “comida” aos bonecos que tinham no quarto da área da casa e fazendo as “comidas”. Utilizavam os tachos para “cozinhar” mas não utilizavam nada dentro dos tachos. Na mesa, utilizavam apenas os frutos de plástico para

encher e esvaziar recipientes. Na área das construções, as crianças brincavam, essencialmente, com os carros e os animais de borracha.

Atividade 1: Vamos fazer biscoitos

“A capacidade de criar e compreender representações desenvolve-se a partir de uma base sólida de experiências activas com pessoas e materiais. As crianças de idade pré-escolar acabam sendo construtoras de símbolos em consequência dos primeiros anos de vida em que realizaram exploração sensório-motora intensa. Durante este período crítico elas agarraram, provaram, bateram, balançaram e transportaram tudo o que estava ao seu alcance directo” (Hohmann & Weikart, 2012, p. 477 e 478). Neste sentido, a primeira atividade pensada para o contexto de Creche, em sala dos 2 anos, surgiu no âmbito de uma festa que se organizou para o Dia da Família.

Levei para a sala os ingredientes necessários para as crianças fazerem biscoitos de limão e coco. A atividade realizou-se em pequenos grupos.

Coloquei os materiais e ingredientes para a confeção dos biscoitos em cima da mesa e deixei que as crianças os explorassem. As crianças começaram por mexer nos limões e, depois na embalagem do coco. A B. (3 anos) furou o pacote de açúcar, enfiou o dedo e lambeu. Entretanto, disse-se às crianças que iríamos fazer bolachas para a festa. Algumas crianças bateram palmas.

Comecei por partir os ovos com a ajuda das crianças, separar as gemas e deitá-las no recipiente. Depois, abri o pacote do açúcar e medi a quantidade com um copo medidor. Deixei que as crianças pegassem no copo e mexessem no açúcar. O G. (3 anos) meteu o dedo no açúcar e lambeu. Deu um sorriso. Pedi que juntasse o açúcar às gemas e mexesse bem. Quando chegou a vez de juntar o limão, incentivei que tocassem na sua textura, cheirassem, antes de o raspar com o raspador. O K. (3 anos) encostou o limão à boca.

Com a ajuda do J. (3 anos), raspei o limão. As crianças quiseram mexer na raspa do limão, menos a L. (2 anos). Já que não quis mexer, dei a cheirar e ela sorriu. Algumas crianças meteram os dedos à boca, depois de mexerem na raspa de limão, mas não mostraram desagrado.

Questionei:

- *A que cheira?*

- *A limão.* (R., 2 anos)



Fig. 48 - Crianças a observar os ingredientes e o material para fazer os biscoitos.



Fig. 49 – G. a explorar o açúcar.



Fig. 50 - K. a meter o limão à boca.



Fig. 51 – Z. a raspar a casca do limão.



Fig. 52 - Crianças a explorar o gosto da raspa de limão.



Fig. 53 – L. a cheirar a raspa de limão.

Posteriormente, coloquei coco num prato e deixei que as crianças explorassem o mesmo. A M. (2 anos) não queria deixar de mexer no coco, apertava e apertava o coco contra a palma da mão e cheirava.

Perguntei se cheirava bem e ela abanou a cabeça dizendo que sim.

As crianças juntaram, uma de cada vez, a farinha, o fermento e o sal. Mexemos tudo muito bem, polvilhei a mesa com farinha e perguntei se quem queriam fazer bolachas. Todas as crianças quiseram experimentar. Dei um bocadinho de massa a cada um e começaram a explorar a massa. O J. (3 anos) e a M. (2 anos) não hesitaram e provaram logo a massa. As crianças estavam entusiasmadíssimas com a experiência. Enquanto uns fizeram bolinhas, outros fizeram rolinhos, outros aproveitaram para espalhar a farinha da mesa e sujar chão, cadeiras e o rosto, ainda outros aproveitaram para comer pedaços de massa.

À medida que se íamos fazendo os biscoitos, íamos colocando num tabuleiro e levando ao forno. Quando já não havia mais massa para biscoitos, as crianças espalharam os bocados de massa que ficaram agarrados à mesa. Enquanto as outras crianças foram lavar as mãos, a M. (2 anos) manteve-se no lugar e continuou a levar o bocado de massa que tinha à boca.



Fig. 54 - M. a meter o dedo no côco ralado.



Fig. 55 – Z. a provar a massa dos biscoitos.



Fig. 56 - Crianças a fazer biscoitos com várias formas.



Fig. 57 – Crianças a explorar a massa dos biscoitos.

Com esta atividade pretendi que as crianças tivessem a oportunidade para explorar materiais com texturas, aromas e sabores diferentes e de os reconhecer através dos sentidos.

Segundo Post e Hohmann (2011), bebês e crianças até aos 3 anos, “Através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimento” (p. 23).

Atividade 2: Exploração de tintas de água

Enquanto as crianças exploram materiais e objetos do dia a dia, elas aprendem sobre o mundo que as rodeia “(...) os investigadores demonstram repetidamente que as palavras que as crianças aprendem estão sempre inseridas nas suas experiências significativas. (...) as primeiras 50 palavras das crianças incluem sobretudo nomes de objectos que as crianças manipulam ou sobre os quais agem” (Nelson, 1973, citado por Dyson & Genishi, 2002, p. 269). Crianças mais pequenas aprendem através da ação com os objetos e as pessoas. Através de experiências significativas, elas adquirem os símbolos que lhes permite representar criativamente.

Em pequeno grupo, as crianças foram levadas a explorar a tinta com as mãos. Coloquei na mesa tinta com a cor escolhida pela criança e deixei que ela a explorasse livremente. As crianças na sua maioria colocaram as mãos sobre a tinta e espalharam-na. Apenas uma criança demonstrou-se um pouco apreensiva e demorou a atingir o objetivo da experiência. A L. (2 anos) apertava a tinta contra os dedos lentamente. Ao fim de um tempo espalhou a tinta mas sempre muito reservada. Cada criança explorava a sua tinta o tempo que quisesse e incentivou-se para que fizessem um desenho com os dedos ou com as mãos para imprimir numa folha A3. As crianças mostraram admiração ao ver que o que tinham desenhado em cima da mesa aparecia na folha. O R. (2 anos) e a L. (2 anos), ao colocar-se a folha em cima da tinta, automaticamente colocaram as mãos cheias de tinta em cima da folha.

- *Olha!* (R., 2 anos)



Fig. 58 - A. a explorar tintas Fig. 59 – A. a misturar as tintas.
de água.



Fig. 60 – A. a fazer um desenho com o dedo, na mesa. Fig. 61 – Desenho que o A. fez passado para papel.

Esta foi uma atividade que proporcionou prazer às crianças. As crianças não se manifestaram muito oralmente mas pude observar muito entusiasmo durante a exploração. Quando questionadas, as crianças afirmaram ser muito bom mexer na tinta. Segundo Post & Hohmann (2011) “De facto, não conseguem resistir a tocar ou explorar qualquer coisa ou qualquer pessoa por que se sintam atraídas em termos sensório-motores” (p. 25).

Atividade 3: Introdução de novos materiais na área das construções e na área da casa

A introdução de novos materiais na área das construções e na área da casa foi planeada para um tempo de grande grupo. Pretendi que as crianças explorassem os novos materiais antes de os introduzir numa das áreas da sala. Então, durante o acolhimento, utilizei o “saco das surpresas” para o efeito. O “saco das surpresas” era uma estratégia que a Educadora utilizava, diariamente, para exploração de materiais trazidos de casa pelas crianças.

Fui retirando objeto por objeto do saco, como era habitual, e as crianças foram mexendo livremente nos mesmos.



Fig. 62 - Crianças a explorar os objetos a introduzir nas áreas.



Fig. 63 - E. a explorar o frasco de gotas.

As crianças ficaram, desde logo, motivadas para a exploração dos materiais. O F. (3 anos) e a E. (3 anos) interagiram trocando os materiais entre si.

- *Olha! Uma pulseira... Pega.* (F., 3 anos)

Tentaram os dois descobrir o que seria aquele frasquinho de vidro. A E. abriu o frasco e disse:

- *Está molhado!*

As meninas interessaram-se, desde logo, pelos frascos vazios de cremes, pochetes e bijuterias, os meninos gostaram particularmente dos cones de linhas e dos óculos de sol.

Entretanto, ao fim de algum tempo de exploração livre, questionei onde podíamos colocar aqueles objetos novos para eles brincarem e algumas crianças disseram em voz alta:

- *Na casinha!*

- *Todos?*

- *Sim!*

- *E se colocássemos os cones de linhas noutra área?*

Fez-se silêncio.

Sugeri, então, que fossem colocados na área das construções e expliquei que podiam servir-lhes para brincarem com os carros e outras coisas e eles aceitaram. As próprias crianças incumbiram-se de colocar os objetos nas duas áreas. E, na verdade, elas souberam exatamente onde colocar os frascos de perfume e de cremes vazios, e todos os outros materiais, porque eram materiais que costumavam ver em casa.

Com esta atividade pretendi essencialmente proceder à introdução novos materiais nas duas áreas de interesse relevantes para o projeto, a sua exploração livre e ouvir as decisões das crianças, bem como, perceber o que as crianças sabiam sobre o meio que os rodeia. Optei por não introduzir demasiado número de materiais mas objetos mais conhecidos pelas crianças, tendo em conta a variedade, porque a questão da variedade dos materiais vincula-se com “a sua capacidade para estimular, provocar um determinado tipo de atividades” (Iglesias, 1998, p. 247).

Atividade 4: Brincar ao faz de conta na quinta pedagógica

O dia 21 foi um dia muito especial porque foi o último dia de estágio. E não podia ter sido melhor porque havia agendado para esse dia um passeio a uma quinta pedagógica em Barcelos. Como tal, e porque ia haver muitas oportunidades ao longo do dia na quinta, planeei uma sessão de movimento e de jogos em grande grupo.

A intenção desta atividade pensada para um dos momentos do dia era a de compreender como as crianças mais pequenas imitam e fazem-de-conta.

Em grande grupo, pedi que as crianças fizessem-de-conta que eram diferentes animais. Comecei por animais domésticos, como o cão e o gato e foi-se alargando para outros animais como o sapo.



Fig. 64 - T. a fazer de conta que é um gato.



Fig. 65 – E. e G. são dois sapinhos.

As crianças demonstraram muito entusiasmo com este jogo e à medida que parávamos de fazer de um animal, diziam:

- *Mais!*

O J. A. (3 anos) deu a ideia:

- *Agora um porco!*

Algumas crianças limitaram-se a saltar, a andar de gatas, a voar, no entanto, o J. (3 anos) e a M. (3 anos), quando imitaram o gato produziram não só gestos mas também sons.

Durante todo o dia, as crianças tiveram ainda oportunidade de ver vários animais, de ter novas vivências, nomeadamente, de andar de charrete, puxada por um pônei. Este tipo de experiências são muito importantes porque permitem às crianças adquirir novas ideias para as suas brincadeiras de faz-de-conta. Além disso, estas experiências possibilitam que as crianças criem uma imagem mental dos objetos, dos animais, das pessoas e situações para, posteriormente, os representar.



Fig. 66 – R. a andar de charrete.

**Fig. 67 – Crianças têm contacto
com as galinhas.**

Segundo Hohmann & Weikart (2011), “As crianças pré-escolares conseguem interiorizar-ter em mente- as suas experiências com pessoas e coisas. Comunicam estas imagens mentais através da linguagem e de outras formas de expressão” (p. 475).

4.5.2. Registos de observação efetuados depois da intervenção pedagógica



Fig. 68 - R. a colocar os óculos de sol.

19/06/2012

O R. (3 anos) colocou o lenço à volta do pescoço e os óculos de sol e segurou a mão da E. (3 anos), que entretanto pegou na pochete:

- *Vamos!*



Fig. 69 - Z. e M. enchem o tacho.

20/06/2012

O J. (3 anos) e a M. (3 anos) tiraram caricas e rolhas de cortiça dos recipientes e deitaram no tacho:

- *Agora é só por no fogão!* (M.)



Fig. 70 - G. a tocar tambor.

20/06/2012

O G. (3 anos) colocou as latas no chão e com o cone de linha fez uma baqueta para tocar tambor.



Fig. 71 - R. a explorar as revistas de culinária.

20/06/2012

O R. (3 anos) explora as revistas de culinária, depois de vestir o avental e colocar o chapéu de cozinha na cabeça.



Fig. 72 – Crianças a colocar perfume no bebé.

20/06/2012

O F. (2 anos) e a M. (3 anos) já deram banho ao bebé e agora colocam “cheirinho”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gallino (1998) considera que o jogo simbólico, no qual a criança se catapulta quase voluptuosamente para a dimensão do imaginário, ao mesmo tempo que reproduz de modo mais rigoroso possível as situações tiradas da realidade que a circunda é o mais interessante e sedutor (p. 175). Este foi também um dos motivos que me levaram a seguir este caminho. Foi, de fato, um desafio intenso captar na sua espontaneidade as situações imaginárias que as crianças realizavam durante as suas brincadeiras.

O mundo do faz de conta continua a atrair crianças e adultos. “Quando vemos uma criança brincando de faz-de-conta, sentimo-nos atraídos pelas representações que ela desenvolve” (Bomtempo, 2000, p. 57). Qual dos pais nunca presenciou ou fez parte das brincadeiras de uma situação imaginária do seu filho? Quantos pais tiveram a sensação de que o seu filho estava a falar com um amigo imaginário, ou com o seu ursinho de peluche? Muitas vezes, ouvimos as crianças dizer *Vamos brincar...eu sou a professora e tu o aluno*, ou *Brincamos às mães e aos filhos* e algumas vezes ouvimos *Vamos fazer de conta que vamos ao supermercado*.

Para Bettelheim (1998), as crianças, enquanto brincam ao faz de conta, compensam pressões que sofrem na realidade do cotidiano (citado por Bomtempo, 2000, p. 64), isto é, quando, por exemplo, imaginam ser um super-herói, procuram preencher os seus desejos de grandeza e, ao mesmo tempo, fugir ao controle dos adultos (p.65). Este tipo de brincadeira ajuda a criança a construir autoconfiança, a ultrapassar obstáculos da vida real, a desenvolver competências linguísticas e a desenvolver a cooperação. (Kostelnik & colaboradores, 1986, citado por Bomtempo, 2000, p. 66).

Hohmann & Weikart (2011), sugere que o educador forneça materiais e adereços para a representação de papéis e para o faz de conta. Os autores defendem que um espaço bem equipado, dividido por áreas de interesse, providencia todo o tipo de materiais que as crianças poderão usar para as suas brincadeiras (p.495).

Nesta linha de pensamento, é de extrema importância que o educador tenha consciência de que é o responsável pela organização do espaço e materiais e que, para além dessa consciência, tenha a competência de intervir pedagogicamente sobre os mesmos. Neste contexto, é determinante que o educador reflita e que aja procurando responder às necessidades e interesses do grupo.

Nesta perspetiva, o projeto de intervenção pedagógica descrito e refletido ao longo do presente trabalho, contribuiu para a reorganização do espaço e dos materiais, bem como a introdução de novos materiais nas áreas das construções e da casa, permitindo ampliar as oportunidades de jogo de faz de conta, promover a autonomia e a cooperação entre pares. A par disto, desenvolveram-se atividades que proporcionaram à criança a exploração e o contacto com o meio envolvente, tendo em conta que a criança aprende, sobre esse meio, através dos sentidos e das ações para, mais tarde, o poder representar.

Depois de refletir sobre todo o processo, tendo em conta todos os registos que fiz, escritos e fotográficos, constatei diferenças entre o tipo de jogo que concretizavam nas duas áreas em questão. Inicialmente, as crianças brincavam essencialmente com os bebés, dando-lhes de comer, ou na cozinha, fazendo comida num tacho vazio. Na área das construções apreciavam brincar com os carros e com os animais. Após a intervenção pedagógica, as crianças brincavam com os bebés, dando-lhes comida e tendo outros cuidados de higiene como pôr perfume. Na cozinha, a introdução de materiais como feijão e massas, “revolucionou” todo o tipo de brincadeira que faziam. As crianças enchiam e esvaziavam recipientes, colocavam os feijões e as massas nos tachos e levavam ao forno, viravam no chão e separavam os feijões da massa. A introdução das revistas de culinária trouxe mais ideias para o jogo e deu azo a acções e interações mais complexas. Por exemplo, depois da introdução de revistas de culinária a preocupação das crianças era “cozinhar” o que viam nas revistas.

Na área das construções, as crianças passaram a brincar com os carros mas utilizando os blocos na construção de parques, de torres, com árvores e sinais de trânsito. No jardim-de-infância, as crianças passaram a ter mais espaço para as suas brincadeiras e uma maior autonomia na arrumação do material.

Nesta linha de pensamento, o projeto de intervenção pedagógica contribuiu para a criação de um espaço mais desafiador e organizado, permitindo uma maior estimulação, tanto ao nível da representação criativa como ao nível das outras áreas e transformando um jogo simples para um jogo mais complexo e detalhado.

A minha intervenção pedagógica foi sendo desenvolvida tendo como alicerces uma pedagogia de cariz construtivista, numa linha de pensamento que assume a criança como ser ativo na construção do seu próprio conhecimento, enquanto o adulto o encoraja e apoia (Oliveira- Formosinho, 2007). Durante o tempo de estágio, procurei dar voz às crianças, escutá-las, conversámos, sugeri e aceitei sugestões. A minha preocupação inicial foi a de conhecer as crianças e deixá-las conhecer-me, para criar uma relação de confiança. Hohmann & Weikart (2011) consideram que “ A confiança nos outros permite à criança aventurar-se

em acções sabendo que as pessoas de quem ele ou ela depende lhe darão o apoio e encorajamento necessários à realização de tarefas” (p. 65).

A observação foi, desde o início, uma “ferramenta” essencial. Foi através da observação e do uso de um “diário de bordo” que pude conhecer as crianças, refletindo sobre atitudes, interesses e necessidades. Através da observação foi possível refletir sobre a forma como as crianças brincavam, que tipos de jogo desenvolviam. Após a implementação do projeto, pude compreender as mudanças. “ (...) a reflexão encoraja os educadores a assumirem um processo infinito de melhorias a partir de soluções emergentes.” (Mendonça, 2002, p. 97)

A informação recolhida através da observação das ações das crianças, de notas campo, de registos fotográficos e a sua análise posterior, permitiram-me descobrir e compreender as motivações das crianças para o jogo de faz de conta, como criam uma situação imaginária e como pode variar conforme o espaço e os materiais disponíveis. Permitiram-se ainda preparar um conjunto de atividades que proporcionassem às crianças experiências significativas ao nível da representação criativa.

No decorrer da planificação, tive, obviamente, em conta as sugestões das crianças e das educadoras cooperantes, bem como a reflexão acerca das experiências de aprendizagem observadas anteriormente.

Ao longo do projeto deparei-me com alguns obstáculos, nomeadamente ao nível da planificação e da reflexão das estratégias de intervenção pedagógica. Para ultrapassar esses obstáculos, o papel das educadoras cooperantes e da supervisora foi imprescindível.

De todos os obstáculos surgidos durante todo o estágio, o factor tempo foi aquele que me criou maior constrangimento. De facto, desenhar, desenvolver e avaliar um projeto de intervenção pedagógica em dois contextos educativos distintos e tão específico requer no mínimo mais tempo. Quando estamos a conhecer as crianças no jardim de infância e na creche, quando conseguimos estar preparados para realizar um projecto de intervenção pedagógica, chegamos ao fim do processo num e noutro contexto.

A oportunidade de realizar este estágio e de concretizar este projeto em dois contextos diferentes enriqueceram a minha bagagem, quer profissional, quer pessoal. Para mim foi demasiado motivante saber que as crianças falavam em casa sobre as atividades e as conversas que desenvolvemos na sala, o que me permitiu constatar que foram experiências significativas. Considero que o projeto foi uma mais-valia para as crianças porque se refletiu na melhoria do ambiente educativo e no aumento de possibilidades de jogo de faz de conta. Mas considero que, durante esta experiência, quem mais aprendeu fui eu.

Resta-me, por fim, dizer que todo o processo que culminou neste relatório, teve o rumo que teve porque encontrei educadoras e auxiliares de ação educativa muito cooperantes, com vontade de ensinar e humildade para aprender, uma supervisora que me ajudou a encontrar um caminho e crianças dispostas a receber-me em seus corações. Porque “Sem o sal – sem o “Sol” – de uma imaginação *cultivada*, não há inteligência criadora que se afirme; não há actuação consequente que se afirme; não há amor partilhado que gratifique.” (Barata-Moura, 2002, p. 25).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, M. N. de C. P. (2002). “Dewey: O jogo e filosofia da experiência democrática”. In T. M. Kishimoto (org.), *O Brincar e suas teorias* (pp. 79-107). São Paulo: Pioneira.
- Assis, R. N. (2008). “Considerações sobre a importância do brincar e da brincadeira para o desenvolvimento da criança”. In S. A. Rocha (org.), *Educação Infantil em discussão – experiências e vivências* (pp. 79-87). Mato Grosso: Universidade Federal de Mato Grosso.
- Bandet, J. & Sarazanas, R. (1973). *A criança e os brinquedos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Barata-Moura, J. (2002). “Para uma ontologia do imaginário”. In A. Mesquita (coord.), *Pedagogias do imaginário – Olhares sobre a literatura infantil* (pp. 20-25). Porto: Edições Asa.
- Bomtempo, E. (2000). “A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário”. In T. M. Kishimoto, *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação* (4ª Edição) (pp. 57-72). São Paulo: Cortez.
- Cortesão, L. et al (1995). ”Jogos e brincadeiras – seus «poderes» conhecidos e a descobrir: o prazer, os desenvolvimentos, o testemunho cultural, os dispositivos pedagógicos”. In L. Cortesão et al (1995), *E agora tu dizias que... Jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos* (pp. 15-28). Porto: Edições Afrontamento.
- Dias, M. C. M. (2000). “Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo e da aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar”. In T. M. Kishimoto (org.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (pp. 45-56). São Paulo: Cortez.

Dyson, A. H. & Genishi, C. (2002). “Perspectivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: a língua e o ensino da língua na educação de infância”. In B. Spodek, (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 265-300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Dramatic Play – How Dramatic Play Promotes Development. Consultado em Maio de 2012, em http://teachingstrategics.com/content/pagedocs/cc4Ch7_exrpt.pdf

Gallino, T. G. (1998). *O mundo imaginário das crianças*. Porto: Editora Civilização.

Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em acção* (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Iglesias, L. (1998). “A organização dos Espaços na Educação Infantil”. In M. A. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.

Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar* (2ª Edição). Lisboa: Instituto Piaget.

Kishimoto, T. M. (2002). “Bruner e a brincadeira”. In T. M. Kishimoto (org.), *O Brincar e suas Teorias* (pp. 139-153). São Paulo: Pioneira.

Kishimoto, T. M. (2000). “O jogo e a educação infantil”. In T. M. Kishimoto (org.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (4ª Edição) (pp. 13-43). São Paulo: Cortez.

Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-32).
Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. C. (1975). *O livro do faz-de-conta*. Lisboa: Plátano Editora.
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância – Traço de união entre a teoria e a prática*
(1ª Edição). Lisboa: Edições Asa.
- Mendonça, M. C. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições Asa.
- ME- DEB (1997). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação
Básica.
- ME-DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa:.
Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica
- MED-SEF (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil –
Conhecimento do Mundo (VOL.3)*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto -
Secretaria de Educação Fundamental. Consultado em Novembro de 2013, em
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>
- Oliveira-Formosinho (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto:
Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). “A contextualização do modelo curricular High/Scope
no Âmbito do Projecto Infância”. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos
Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*
(3ª ed., pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção
docente*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (1998). “Uma Experiência de Formação de Professores(as) de Educação Infantil”.
In M. A. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 207-227). Porto Alegre:
Artmed.

- Perrot, J. (2002). “Os «livros-vivos» franceses. Um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis”. In T. M. Kishimoto, *Brincar e as suas teorias* (pp. 33-53). São Paulo: Pioneira.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011) *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e primeiras Aprendizagens* (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Piaget, J. (1980). *Psicologia e Pedagogia* (2ª Edição). Editora: Forense - Universitária.
- Sarmiento, M. J. (2002). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. Consultado em Junho de 2012, em http://cedic.iec.uminho.pt/Textos de Trabalho/menu_base_text_trab.htm
- Sarmiento, M. J. (2004). “As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade” In M. J. Sarmiento et al, *Crianças e Miúdos – Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Lisboa: Edições ASA.
- Sá-Chaves, I. (2004). *Portfolios Reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro:Universidade.
- Soares, N. F. (2006). “A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância”. In *Currículo sem Fronteiras*. V.6. nº1.
- Vieira, M. de F. (2010). *A Aprendizagem da Profissão: Um Estudo de Caso de Portefólios Reflexivos de Educadores de Infância*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança - Metodologia e Supervisão em Educação de Infância. Braga: IEC – Universidade do Minho. Consultado em Julho de 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10677/1/Tese.pdf>
- Villas Boas, B. M. de F. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico..* Porto: Coleção Práticas Pedagógicas - Edições Asa.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wieder, S. & Greenspan, S. I. (2002). “A base emocional da aprendizagem”. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.167-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

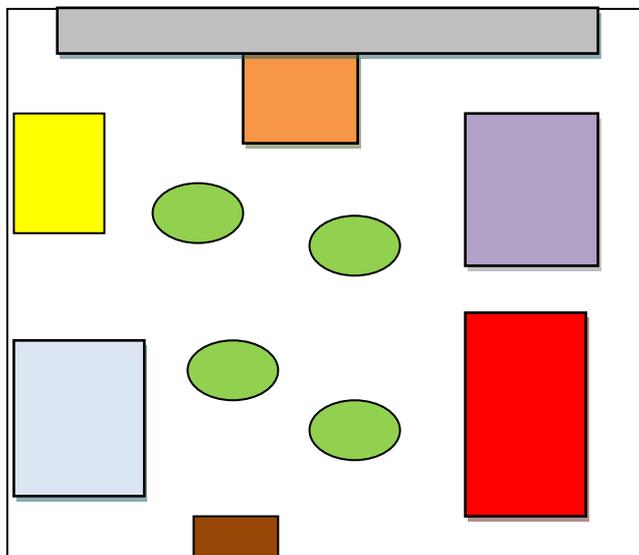
Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

Zabalza , M. (1998). “Os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade”. In M. A. Zabalza , *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 49-55). Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

ANEXO I

Mapa da Sala dos 4 anos



 Porta de entrada

 Área da investigação

 Área das construções

 Área da expressão plástica

 Mesas de trabalho

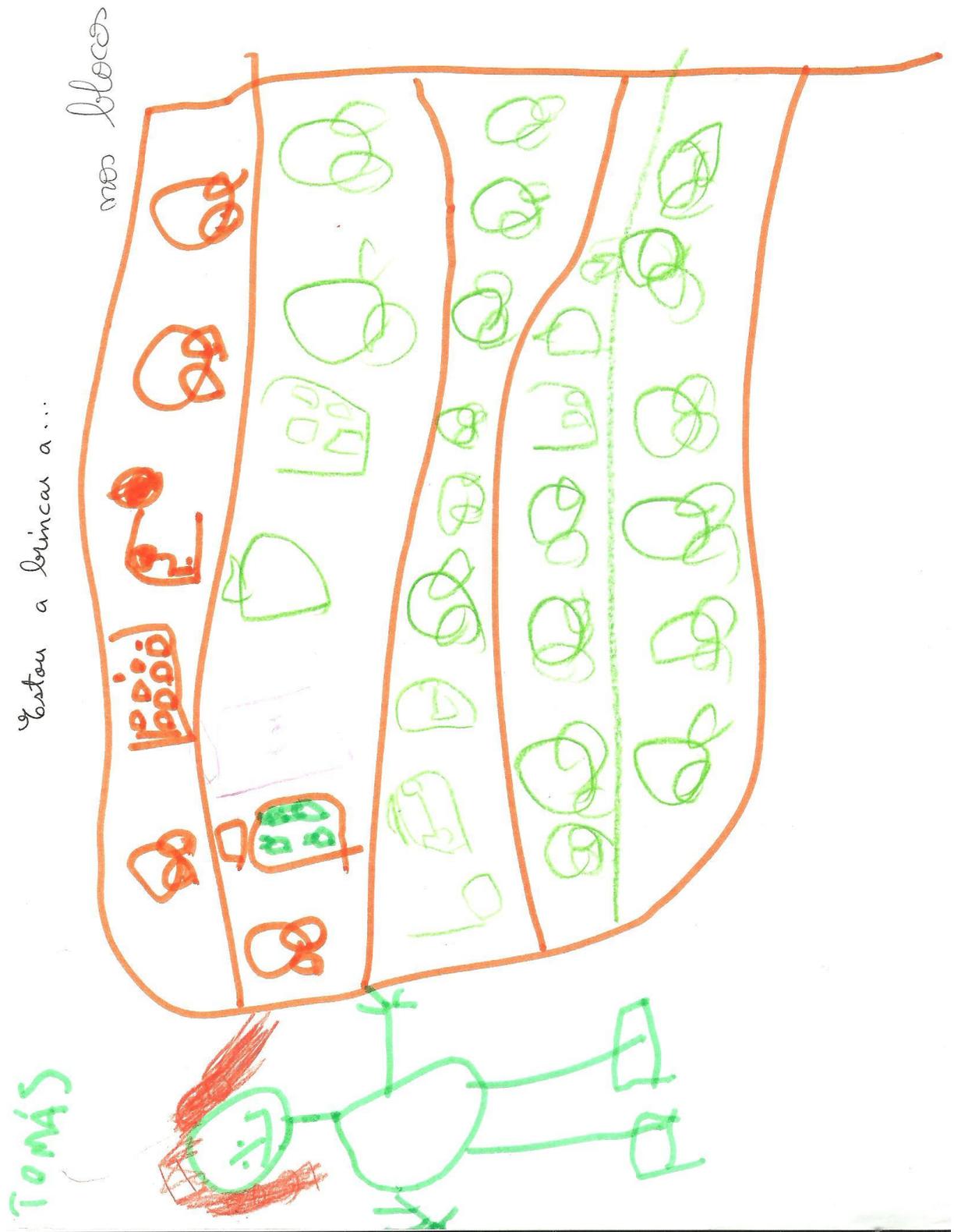
 Janelas

 Área da leitura

 Área da casa

ANEXO II

Exemplo de registo da área de interesse preferida



ANEXO III

Inquérito realizado aos pais

Através do *faz-de-conta* a criança aprende a conhecer o Mundo, as pessoas, os objetos e as situações. A capacidade que a criança tem para representar permite-lhe entrar no imaginário e desenvolver o seu pensamento e a capacidade de se relacionar com os outros.

O presente questionário foi elaborado no âmbito do projeto de intervenção que estou a desenvolver para o Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Minho.

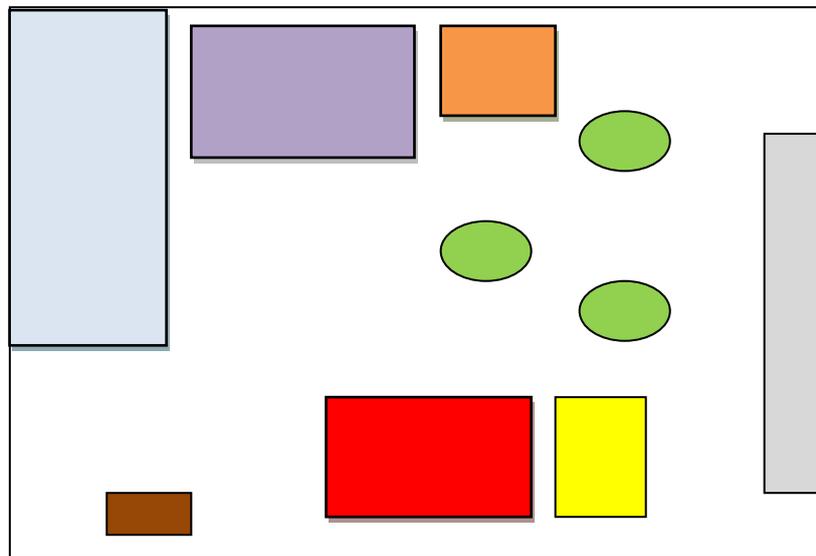
Agradeço, desde já, a sua colaboração.

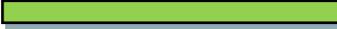
Carla Silva

1. O que entende por *faz-de-conta*?
2. O seu filho (a) costuma brincar ao *faz-de-conta*? Se sim, como?
3. Costuma participar no jogo de *faz-de-conta* quando o seu filho lhe pede? Porquê?
4. Quais as brincadeiras preferidas do seu filho(a)?
5. Sabe se o seu filho(a) tem um amigo imaginário (peluche, boneca...)? Se sim, tem nome? O seu filho(a) fala/brinca com ele?
6. Acha que o modo como o seu filho(a) brinca é muito diferente do modo como brincava no seu tempo?

ANEXO IV

Mapa da Sala dos 2 anos



-  Porta de entrada
-  Espaço onde se faz a higiene
-  Área das construções
-  Área da expressão plástica
-  Mesas de trabalho
-  Janelas
-  Área da leitura
-  Área da casa