

Investigação na Prática de Ensino Supervisionada

As Potencialidades da Área da Casinha na Educação Pré-Escolar

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de
Mestre na área da Educação Pré-escolar**

Maria Guadalupe Cláudio dos Santos Godinho

Orientador: Professora Helena Luís

junho, 2019

Investigação na Prática de Ensino Supervisionada

As Potencialidades da Área da Casinha na Educação Pré-Escolar

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de
Mestre na área da Educação Pré-escolar**

Maria Guadalupe Cláudio dos Santos Godinho

Orientador: Professora Helena Luís

junho, 2019

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Helena Luís, por toda a disponibilidade, apoio e orientação ao longo da realização das diversas práticas e na realização do presente relatório.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação de Santarém por terem feito parte deste percurso recheado de ensinamentos essenciais ao meu crescimento pessoal e profissional.

A todas as instituições onde pude realizar os diferentes estágios, educadoras cooperantes e restantes intervenientes educativos com quem tive o privilégio de contactar, não esquecendo todas as crianças dos contextos de creche e jardim de infância que tantos momentos únicos me proporcionaram.

À minha mãe, por todo o esforço, apoio e motivação que ao longo destes anos foram fundamentais para poder superar cada conquista.

A toda a minha família, por estarem sempre presentes e apoiarem incondicionalmente todo este percurso e fazerem com que fosse possível alcançar cada etapa.

Aos meus amigos, que acompanharam todos estes anos, principalmente às minhas amigas que estiveram diariamente a meu lado e partilharam cada momento e desafio desta grande jornada.

Resumo

O presente relatório ilustra todo o percurso realizado nos diferentes contextos da Prática de Ensino Supervisionada, realizadas em valência de creche e jardim de infância.

O projeto de investigação centra-se na área da casinha, com o objetivo de investigar as potencialidades e problemáticas associadas ao tema. A metodologia utilizada enquadra-se na investigação-ação, na medida em que resultados obtidos influenciaram a intervenção. A análise de dados recaiu sobre três momentos, nomeadamente nas entrevistas realizadas às crianças, a análise da afluência das crianças à área da casinha e por último investigar de que forma as atividades simbólicas desenvolvidas no espaço da casinha podem impulsionar aprendizagens referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Os resultados alcançados realçam a necessidade e importância do papel educador em escutar e observar para posteriormente intervir. É fundamental ir ao encontro dos interesses das crianças e fazer delas um agente participativo do seu processo educativo.

Palavras-chave: Educação de Infância; Jogo Simbólico; Área da Casinha.

Abstract

This report illustrates the whole course of the different contexts of the Supervised Teaching Practice, carried out in valency of crèche and kindergarten.

The research project focuses on the area of the play house, with the objective of investigating the potentialities and problems associated with the theme. The methodology worked in the form of research-action because the results obtained influenced the intervention. The data analysis focused on three moments, interviews with the children, analysis of the frequency children visit the play house, and finally research on how the symbolic activities developed in play house can propel learning referred to in the Curricular Guidelines for Pre-School Education.

The results achieved highlight the need and importance of the educator role in listening and observing and then intervene. It's necessary meeting the interests of children and making them a participatory agent of their educational process.

Keywords: Childhood Education; Symbolic play; Play house.

Índice Geral

Índice de Tabelas	v
Índice de Gráficos.....	vi
Índice de Siglas e Abreviaturas.....	vii
Índice de Anexos	viii
Introdução.....	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada	2
1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Creche.....	3
1.1.1. Caraterização da Instituição e Projeto Educativo	3
1.1.2. Caraterização da Sala.....	3
1.1.3. Caracterização do Grupo de Crianças	4
1.1.4. Projeto de Intervenção	5
Reflexão Sobre a Prática	7
1.2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância	10
1.2.1. Caraterização da Instituição e Projeto Educativo	10
1.2.2. Caraterização da Sala.....	11
1.2.3. Caraterização do Grupo de Crianças	11
1.2.4. Projeto de Prática de Ensino Supervisionada	12
Reflexão Sobre a Prática	15
1.3. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância	17
1.3.1. Caraterização da Instituição e Projeto Educativo	17
1.3.2. Caraterização da Sala	17
1.3.3. Caraterização do Grupo de Crianças.....	18
1.3.4. Projeto de Intervenção.....	19
Reflexão Sobre a Prática	22
1.4. Definição da Questão de Pesquisa	24
Parte II – As Potencialidades da Área da Casinha na Educação Pré-Escolar	25
2.1. Identificação da Problemática	25
2.2. Objetivos do Estudo.....	25

2.3. Enquadramento Teórico.....	26
2.3.1. O Jogo Simbólico na Educação Pré-Escolar.....	26
2.3.2. Componente Social do Jogo Simbólico.....	29
2.3.3. Os Objetos/Brinquedos nos Momentos de Jogo Simbólico.....	31
2.3.4. A Influência da Área da Casinha nos Momentos de Jogo Simbólico.....	33
2.4. Metodologia.....	38
2.4.1. Participantes.....	39
2.4.2. Recolha de dados.....	39
2.5. Apresentação e Análise dos Dados.....	41
2.5.1. 1.º Fase do Estudo – Exploratório.....	41
A Perspetiva das Crianças Perante a Área da Casinha.....	41
2.5.2. 2.º Fase do Estudo.....	47
Análise da Afluência do Grupo à Área da Casinha.....	47
A Perspetiva das Crianças Perante a Área da Casinha.....	51
As Áreas de Conteúdo Relacionadas com Área da Casinha.....	60
2.6. Considerações Finais do Estudo.....	70
Reflexão Final.....	72
Referências Bibliográficas.....	73
Anexos.....	78

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Rotinas da Creche	4
Tabela 2 - Objetivos da Atividade "A Nuvem e o Lençol Mágico"	6
Tabela 3 - Objetivos da Atividade "Sentir a Espuma"	7
Tabela 4 - Organização Curricular do Jardim de Infância	10
Tabela 5 - Rotina do Jardim de Infância.....	11
Tabela 6 - Objetivos da Atividade "Vamos Fazer Amigos"	14
Tabela 7 - Objetivos da Atividade "Retratar um Amigo"	14
Tabela 8 - Organização Curricular do Jardim de Infância	17
Tabela 9 - Rotinas do Jardim de Infância.....	18
Tabela 10 - Objetivos da Atividade "Visita à Mercearia"	20
Tabela 11 - Objetivos da Atividade "Maquete da Nossa Cidade"	21
Tabela 12 - Limite de crianças por áreas	47
Tabela 13 - Análise dos Resultados.....	68

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - "Qual a área que mais gostas na sala?"	42
Gráfico 2 - "Na casinha a que gostas mais de brincar?"	43
Gráfico 3 - "Com quem gostas mais de brincar na casinha?"	44
Gráfico 4 - "O que gostavas de mudar na casinha?"	46
Gráfico 5 - Afluência das crianças do sexo feminino às áreas da sala	48
Gráfico 6 - Afluência das crianças do sexo masculino às áreas da sala	49
Gráfico 7 - "Qual a área que mais gostas na sala?"	51
Gráfico 8 - "Na casinha a que gostas mais de brincar?"	52
Gráfico 9 - "Com quem gostas mais de brincar na casinha?"	53
Gráfico 10 - "O que gostavas de ter na casinha?"	54

Índice de Siglas e Abreviaturas

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
JI	Jardim de Infância
ME	Ministério da Educação
MEP	Mestrado em Educação Pré-Escolar
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
PES	Prática de Ensino Supervisionada

Índice de Anexos

Anexo I - Fotografias Atividade em Creche “Nuvem e Lençol Mágico”

Anexo II - Fotografias Atividade em Creche “Espuma Colorida”

Anexo III - Fotografias Atividade em Jardim de Infância “Vamos Fazer Amigos”

Anexo IV - Fotografias Atividade em Jardim de Infância “Retratar um Amigo”

Anexo V - Grelha de Avaliação

Anexo VI - Fotografias Atividade em Jardim de Infância “Visita à Mercearia”

Anexo VII - Fotografias Atividade em Jardim de Infância “Maquete da Nossa Cidade”

Anexo VIII - Notas de Campo - Produções Orais na Área da Casinha

Anexo IX - Quadro das Áreas

Anexo X - Recursos Construídos para a Área da Casinha

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da prática desenvolvida ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, lecionado na Escola Superior de Educação de Santarém, no período letivo de 2017/2019. Ao longo de todo o percurso foram realizados três momentos distintos de estágio, sendo um em contexto de creche e os restantes em jardim de infância.

No decurso da prática, as experiências vivenciadas foram uma mais-valia para o enriquecimento profissional. O processo de investigação surgiu ao longo de todos os estágios e o interesse nos momentos de jogo simbólico das crianças na área da casinha foram uma constante. As observações iniciais foram um dos impulsionadores para realizar uma investigação centrada nos benefícios que o faz-de-conta pode trazer ao desenvolvimento das crianças.

O presente trabalho encontra-se organizado tendo em conta duas partes. A primeira parte referente às práticas desenvolvidas, incluindo a caracterização das instituições, onde se realizou cada estágio e respetivos projetos educativos e a caracterização do ambiente educativo e dos diferentes grupos de crianças. Toda a prática exercida também é analisada, tendo em conta diferentes etapas como, o planeamento do projeto de intervenção, as atividades desenvolvidas e o processo de avaliação.

A segunda parte do relatório está organizada tendo como foco o trabalho de investigação, incluindo as opções metodológicas e instrumentos utilizados, bem como a caracterização dos participantes, a fundamentação teórica realizada de modo a justificar e aprofundar a temática do jogo simbólico em contexto educativo e ainda a recolha e análise dos dados obtidos e reflexão dos mesmos.

Por último, apresenta-se a reflexão final, que ilustra todo o percurso ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, não esquecendo os diferentes momentos de Prática de Ensino Supervisionada que tanto enriqueceram a experiência profissional.

Parte I – Prática de Ensino Supervisionada

No decorrer do Mestrado em Educação Pré-escolar (MEP) realizaram-se três momentos da Prática de Ensino Supervisionada (PES). O primeiro momento de intervenção realizou-se em contexto de creche, decorreu no ano letivo de 2017/2018, entre o dia vinte e seis de novembro e dezanove de janeiro, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada na cidade de Santarém, com um grupo de crianças de dois anos. O segundo momento de prática foi realizado numa sala de jardim de infância (JI), no ano letivo de 2017/2018, entre o dia dezassete de abril e um de junho, numa escola pertencente à rede pública do Ministério de Educação (ME), também situada na cidade de Santarém. O último momento de prática, voltou a ser exercido em contexto de jardim de infância, num centro escolar pertencente ao ME na cidade de Santarém, no ano letivo de 2018/2019 entre o dia seis de novembro e dezoito de janeiro.

1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Creche

“O trabalho desenvolvido em contexto de creche deve procurar sustentar-se na perspetiva e interesses das crianças e focalizar nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e, ainda, em experiências do dia-a-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada criança.”

(Parente 2012, p.5)

1.1.1. Caraterização da Instituição e Projeto Educativo

O primeiro estágio realizado enquanto aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizou-se na valência de creche na cidade de Santarém, numa IPSS aberta desde setembro de 1998. Esta creche surge como resposta social na área da infância vocacionada para o apoio à família e destinada a acolher crianças entre os três e os trinta e seis meses de idade. Organizada em quatro salas, sendo elas o berçário, sala de um ano, sala de dois anos e sala familiar, com um total de quarenta e oito crianças. No mesmo edifício da creche existe ainda o jardim de infância, destinado a crianças dos três aos cinco anos, sendo que o mesmo é constituído por três salas.

A instituição dispunha de instalações recentemente remodeladas, adequadas ao processo de crescimento do público-alvo e a ligação facilitada entre a instituição e o exterior facilitava atividades e experiências diversificadas. Todo o espaço respeitava um conjunto de normas de segurança e higiene.

O projeto educativo da instituição referente ao ano letivo 2017/2018 denominava-se de “A Brincar Aprendemos”, e tinha como objetivos proporcionar aprendizagens e sobretudo responder às necessidades de bem-estar e desenvolvimento das crianças, em colaboração com a comunidade educativa para a concretização deste projeto. O projeto da instituição tinha como princípios, promover um conjunto de cuidados, de forma adequada ao nível de segurança, higiene e nutrição, desenvolver condições adequadas de acordo com as características individuais, recorrendo assim a diferentes estratégias educativas. A prática exercida na instituição é implementada segundo o modelo *High-Scope* que “propõe o tempo do «planear-fazer-rever» como o momento em que os alunos são convidados a planificarem, a desenvolverem e a avaliarem uma atividade de aprendizagem, durante este tempo diário da rotina.” (Gomes 2006, p.170)

1.1.2. Caraterização da Sala

Em relação à sala onde foi realizado o estágio, destinava-se a crianças de dois anos e encontrava-se equipada com diversos materiais pedagógicos adequados à faixa etária e às necessidades das crianças, o espaço era amplo e acolhedor, organizado em diferentes áreas

pedagógicas com diferentes materiais disponíveis nas mesmas, sendo estas áreas, os jogos, a garagem, a zona de trabalho, o faz-de-conta/casinha e a biblioteca.

O projeto da sala, elaborado pela educadora responsável, denominava-se “Era uma vez a Brincar”, ia ao encontro do projeto da instituição e tinha como principal objetivo a promoção da aprendizagem através da brincadeira, interligando a mesma às histórias. Este projeto centrava-se em resultados desejáveis do grupo como, a autonomia nas rotinas e tarefas diárias, saber estar em grupo, saber partilhar, saber ajudar o outro, adaptação à nova sala e às novas rotinas e ainda que todo o grupo conseguisse verbalizar as suas vontades. Todas as rotinas da sala estavam organizadas de uma forma coerente e respeitadas diariamente por todos os intervenientes educativos, disposta da seguinte forma (tabela 1):

7h45 – 9h	Acolhimento da manhã
9h – 9h30	Jogos de encaixe/legos/histórias
9h30 – 9h45	Bom dia (bolacha/fruta)
9h45 – 10h15	Atividades programadas
10h15 – 11h10	Brincadeira livre
11h10 – 11h40	Higiene
11h40 - 12h20	Almoço
12h20 – 12h30	Higiene
12h30 – 15h	Sesta
15h – 15h30	Higiene
15h30 – 16h15	Lanche
16h15 – 16h30	Higiene
16h30 – 17h45	Brincadeira livre
17h45 – 19h	Acolhimento da tarde

Tabela 1 - Rotinas da Creche

1.1.3. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo da sala de dois anos era constituído por dezassete crianças, sendo seis crianças do sexo feminino e onze do sexo masculino. Um grupo com níveis de desenvolvimento cognitivos e motores diferentes, muito interessado e com gosto e muita curiosidade em descobrir livremente o espaço que os rodeava. Todas as crianças tinham dois anos de idades à exceção de uma criança com um ano de idade. Todo o grupo já se encontrava a frequentar a instituição desde o ano anterior, à exceção de uma criança que ainda se encontrava num período de adaptação, demonstrando alguns receios e necessitando de um maior auxílio por parte dos adultos.

Era visível a adaptação constante do grupo à rotina da sala sendo que, grande parte já conseguia antecipar o que iria acontecer, tal como afirma Oliveira-Formosinho (1998, p.71) desenvolver uma rotina é transformar o tempo num “tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas”, transmitindo assim às crianças uma maior segurança e confiança, pelo facto de conseguirem prever momentos. A dependência do adulto era notória nos momentos de refeição e de higiene pessoal, a maior parte das crianças possuía o controlo dos esfíncteres, sendo que apenas uma criança utiliza fralda durante todo dia.

Todo o grupo demonstrava interesse nas atividades propostas, principalmente nas atividades exploratórias realizadas em grupo e/ou individualmente. Interagiam em todas as áreas da sala criando diversas situações de jogo simbólico utilizando todos os materiais ao seu dispor. Ao nível da linguagem, a maior parte das crianças conseguia exprimir os seus interesses, necessidades e emoções, sendo que a linguagem não-verbal era a principal forma para a comunicação de cada criança.

1.1.4. Projeto de Intervenção

O projeto de intervenção posto em prática com o grupo de dois anos, “A Brincar Vamos Explorar o Mundo”, surgiu do facto das crianças se encontrarem numa fase de descobertas, sendo que estas se fazem maioritariamente pela experimentação e brincadeira que são indispensáveis ao seu desenvolvimento. Como refere Portugal:

Um ambiente bem organizado, onde objetos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e desafios visuais, tácteis e motores que chamam à atenção da criança, encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo (...) aos 2 anos, a criança continua a afirmar a sua autonomia e a atribuir significado ao mundo que descobre. (2012, p.7)

Foram tidos em conta, durante a criação e aplicação do projeto diversos fatores como, a faixa etária, o nível de desenvolvimento de cada criança, o projeto de sala designado “Era uma vez a Brincar” e também o projeto da instituição, “A Brincar Aprendemos”. Todos os dias da semana foram planeados segundo a prática já existente na sala e estabelecida pela educadora cooperante, sendo que para cada dia da semana era destinada uma área específica como, a hora do conto, a expressão motora, a expressão plástica e a expressão musical.

Os principais objetivos deste projeto foram, estimular os sentidos de cada criança e despertar o interesse e a curiosidade do grupo pelo meio e materiais que as rodeia. Para a implementação do projeto além dos objetivos, foram tidos em conta estratégias facilitadoras da prática, sendo que foi essencial proporcionar ao grupo desafios e experiências visuais, tácteis e motoras através de diferentes materiais e criar momentos de exploração individual e comum, para que pudesse existir um estímulo completo e enriquecedor. Toda a intervenção esteve sempre interligada com as atividades planificadas mas também com todas as rotinas do grupo como, a higiene, a alimentação e a brincadeira livre. Através de pequenos e simples momentos como, por exemplo, a muda da fralda ou até mesmo o percurso realizado entre a sala e o refeitório era possível despertar nas crianças atenção para diferentes estímulos que as rodeavam diariamente e que enriqueciam a sua sensibilidade e exploração.

Na creche “o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório envolve sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer.” (Portugal 2012, p.6)

A evolução da prática foi construída consoante as intervenções realizadas, pois foi possível conhecer e implementar diferentes estratégias que envolviam ao máximo todo o grupo nas explorações. Cada criança reagia de forma diferente aos estímulos apresentados nas diferentes atividades e ao perceber as preferências e gostos de cada um a implementação do projeto foi adequando-se a cada situação. Todo o grupo demonstrava diariamente muito interesse em cada exploração, sendo que se destacaram os momentos de exploração do tato e motor. Todas as atividades que permitiam o contacto físico com diferentes materiais e que envolviam também a exploração do corpo eram as que o grupo se envolvia de forma plena e com muito prazer.

Os objetivos propostos inicialmente foram alcançados com sucesso e a adequação das planificações foi uma constante, nem sempre eram realizadas como previstas, pois por vezes existia a necessidade de adaptar o espaço, os materiais ou as estratégias utilizadas para que o grupo tirasse o maior proveito de cada momento proporcionado.

Destaco agora duas das várias atividades realizadas em contexto de creche. Sendo a primeira, “A Nuvem e o Lençol Mágico” que tinha como principais objetivos (tabela 2):

Objetivos Hora do Conto “A Nuvem e o Lençol Mágico”	
Comunicação Oral	<ul style="list-style-type: none">- Compreender vocabulário específico.- Fortalecer o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.
Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer elementos alusivos ao Inverno (vestuário, acessórios)- Promover a criatividade e a imaginação.
Expressão Corporal/Motora	<ul style="list-style-type: none">- Explorar e conhecer diferentes materiais alusivos ao Inverno.- Desenvolver a sensorialidade.- Fortalecer a coordenação motora.- Explorar a noção de espaço e corpo.- Explorar movimentos do corpo tendo em conta as trajetórias.
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none">- Fortalecer a autonomia e a concentração.
Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolver sentido rítmico.- Fortalecer o desenvolvimento auditivo.

Tabela 2 - Objetivos da Atividade “A Nuvem e o Lençol Mágico”

Esta atividade foi realizada em dois momentos distintos, sendo que inicialmente foi apresentada ao grupo uma pequena narrativa aleada a um conjunto de objetos que ao longo do conto iam surgindo de dentro de uma caixa. Esta pequena história fazia referência ao inverno e a diversos momentos característicos desta estação, sendo que existia uma almofada em formato de nuvem que apresentava esta estação e objetos como, um cachecol, uma manta, um chapéu-de-chuva, um gorro e luvas. À medida que os objetos iam saindo da caixa, as crianças podiam sentir e manusear os mesmos, acabando por explorar novo vocabulário e sensações. Ao longo da história foi também utilizado um pau de chuva a representar o som chuva e um pequeno pulverizador de água que representava a sensação de chuva dentro da sala. De modo a complementar a história da nuvem o grupo pode explorar

o lençol mágico, este lençol era constituído por diferentes sensações como, os sons de guizos, as luzes LED e várias nuvens coloridas com textura, o movimento criado ao abanar o lençol fazia com que existisse som, luz e cor. O grupo demonstrou muito interesse nesta atividade, apesar de alguma agitação, sabendo interligar momentos entre a história contada e a exploração do lençol. (Anexo I)

A segunda atividade, “Sentir a Espuma”, foi realizada tendo em conta os seguintes objetivos (tabela 3):

Objetivos Atividade “Sentir a Espuma”	
Expressão Corporal/Motora	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer a sensorialidade. - Promover a exploração e a descoberta. - Explorar livremente e manusear diversas texturas. - Desenvolver a motricidade fina e grossa.
Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e identificar diferentes cores. - Identificar diferentes objetos.
Comunicação Oral	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender vocabulário específico. - Fortalecer o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

Tabela 3 - Objetivos da Atividade “Sentir a Espuma”

Esta atividade centrava-se na exploração ao nível do tato, sendo que cada criança explorou livremente espuma colorida. Esta espuma foi criada juntamente com as crianças através de água, detergente e corante alimentar. Individualmente cada criança pode explorar um recipiente ao seu dispor com espuma, para aumentar a curiosidade e a exploração tátil foram colocados diferentes objetos conhecidos das crianças como, por exemplo, carrinhos e animais. Ao explorar a espuma podiam procurar estes objetos e identificá-los, acabando por desenvolver competências ao nível da comunicação oral. (Anexo II)

Toda a avaliação foi realizada de forma contínua através de observações diretas no decorrer das rotinas do grupo e das atividades propostas. Segundo Portugal e Carvalho (2017, p.22) “A avaliação de crianças pequenas deve direcionar-se necessariamente para a promoção da aprendizagem e não para a atribuição de classificações ou para a comparação entre crianças.” Cada atividade tinha uma avaliação realizada após a sua implementação, baseada no registo fotográfico, na conversa informal com o grupo, no *feedback* transmitido pela educadora cooperante, no produto final que pudesse existir e também em grelhas de observação individual tendo em conta o bem-estar e envolvimento de cada criança. A avaliação foi uma ferramenta essencial ao longo dos dias e também na reta final da intervenção em contexto de creche, pois pude analisar e verificar se todos os objetivos tinham sido alcançados com sucesso.

Reflexão Sobre a Prática

Ao longo de toda a prática em contexto de creche consegui canalizar diversos conhecimentos adquiridos, destaco a capacidade de envolver todo o grupo em diversos momentos de exploração. Em todos os momentos de intervenção um dos grandes desafios

sentidos foi proporcionar momentos às crianças onde o tempo de cada uma fosse respeitado. Cada criança necessitava dos seus próprios momentos para tirar proveito de cada interação, sendo que era possível verificar que cada exploração proporcionada era encarada de diferentes formas no mesmo grupo de crianças. Segundo o Manual de Processos-Chave da Creche (2010, p.1) “Todas as crianças são diferentes e utilizam um conjunto de capacidades para investigar e apropriar-se do mundo que a rodeia.” Tendo em conta também a adequação da prática segundo as necessidades de cada criança, destaco que a coerência nas rotinas foi uma prioridade, visto que as mesmas são essenciais ao desenvolvimento, exercendo influência no bem-estar de todo o grupo.

As crianças em idade de creche, e neste caso com dois anos de idade, têm alguma dependência do adulto para desenvolver diversas tarefas no seu quotidiano, e durante as rotinas era visível a importância do adulto no processo de construção da autonomia das crianças. Tal como referem Hohmann e Weikart (2011, p. 27), cabe aos adultos serem “apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças”. Muitas das vezes, os desafios propostos às crianças revelavam-se essenciais para o seu desenvolvimento e de uma forma gradual, como pude observar, um simples recado ou uma indicação como, por exemplo, calçar os sapatos ou ir buscar ou arrumar materiais da sala relevaram ser estímulos essenciais nas rotinas e desenvolvimento das crianças. Além de todas as atividades propostas esta foi também uma das minhas prioridades, por saber a importância que tinham estes pequenos momentos, indo assim ao encontro da perspectiva de Gonçalves (2015, p.24) que afirma que, “Ao permitirem que as crianças façam determinadas ações sozinhas, os adultos estão a dar oportunidade para as crianças pensarem e colocarem em prática formas de resolverem os problemas que encontram.”

Com o decorrer da prática, ao refletir sobre a importância da observação neste contexto, compreendi que é fulcral fazê-lo para poder conhecer cada criança, aprofundando os seus interesses, as suas necessidades e para adequar as propostas educativas a cada uma e ao grupo em geral, nunca esquecendo os diferentes níveis de desenvolvimento e a faixa etária. Segundo Parente (2012, p.5), “Observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche”. Deste modo, considero que existe uma relação direta entre a observação realizada e a intervenção, ambas complementam-se, e nesta sala de creche considero que foi essencial, pois adequuei a minha prática aos interesses demonstrados pelo grupo diariamente, o que fez com que envolvimento fosse pleno na grande maioria das atividades, havendo sempre momentos de prazer em cada interação.

Destaco que, uma das grandes prioridades e desafios ao longo de todos o período de intervenção foi a atenção tida em cada material utilizado e disponibilizado ao grupo. Os recursos selecionados eram sempre pensados nas crianças, tendo sempre em conta diversos

parâmetros como, a segurança, a adequação ao espaço e à faixa etária, mas principalmente a sua intencionalidade pedagógica e de que forma estes recursos iriam ser estimulantes ao nível sensorial. Portugal (2012, p.9), foca que “Os bebés necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras”. A relação estabelecida com todas as crianças foi essencial para poder desenvolver todos estes momentos. Creio que, a confiança e segurança das crianças no adulto que desenvolve e acompanha diversos momentos e rotinas são fulcrais, pude constatar que gradualmente a minha relação com o grupo se fortaleceu, o que acabou por influenciar positivamente a minha intervenção e a predisposição do grupo.

Inicialmente, no momento de planificação de algumas das intervenções um dos principais objetivos que tentava cumprir era introduzir diferentes estímulos numa só atividade, para que fosse mais rica e benéfica para as crianças, mas ao longo de toda intervenção verifiquei que nem sempre este objetivo era alcançado, exemplo do mesmo foi a atividade do “Lençol Mágico”, referida anteriormente. Em certos momentos onde existiam diversos estímulos, apresentados individual ou coletivamente, pude verificar que a atenção das crianças nem sempre foi profícua. A concentração não era constante e apesar de muita das vezes existir entusiasmo por parte das crianças, ao avaliar estes momentos verifiquei que os estímulos sensoriais não eram explorados na sua plenitude. Era preferível então desenvolver momentos em que os estímulos fossem mais simples e centrados, numa determinada área como a visão ou tato, e que nesses momentos cada criança estivesse envolvida inteiramente, acabando por ter mais tempo de exploração sem que a mesma se tornasse demasiado complexa.

Destaco ainda que ao longo da prática existiram alguns momentos de conflito entre crianças, que me obrigavam a refletir sobre a minha prática e a pertinência da gestão de conflitos. Nem sempre estas estratégias iam ao encontro do conflito gerado, mas creio que cada situação foi encarada tendo em conta as características de cada criança e do momento em si, o que facilitou bastante a intervenção e a tomada de decisões. De acordo com Licht, Simoni e Perrig-Chiello (2008) citado por Santos (2014, p.24), “os conflitos ocorridos entre crianças pequenas não são necessariamente agressivos, sendo que o objetivo da criança não é magoar o outro, mas sim tentar defender os seus objetivos, interesses e vontades.”

1.2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

“num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente.”

(OCEPE 2016, p.8)

1.2.1. Caraterização da Instituição e Projeto Educativo

O segundo momento de estágio realizou-se num jardim de infância público pertencente ao ME, inserido num agrupamento de escolas na cidade de Santarém. O agrupamento era constituído por onze estabelecimentos, entre o pré-escolar, o 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. A sala de jardim de infância estava integrada no mesmo espaço físico de uma escola do ensino básico constituída por noventa e três alunos, com quatro salas de 1.º ciclo, uma sala de cada ano, e uma sala de educação pré-escolar que pretende dar uma resposta social na área da infância vocacionada para o apoio à família e destinada a acolher crianças entre os três e os cinco anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos encarregados de educação.

A escola dispunha de instalações antigas mas adaptadas às necessidades e às diferentes faixas etária das crianças, sendo que na mesma destaco a área do exterior pelo facto das crianças beneficiarem de um espaço de grandes dimensões com diferentes recursos e estímulos, que possibilitava o contacto diário entre todas as crianças da instituição.

O projeto da instituição no ano letivo 2017/2018, era comum a todas as escolas que constituem o agrupamento, a principal temática centrava-se em “Conhecer Santarém” e todas as atividades conjuntas tinham como principal objetivo explorar a cidade de Santarém nas suas diferentes vertentes, sempre com intuito de promover a interação entre as diferentes escolas. Ao dispor das famílias a escola tinha um conjunto de atividades, Atividade de Animação e Apoio à Família (AAAF), realizadas ao longo da semana, no período de prolongamento do horário, sendo estas a educação física, os legos e a dança.

Relativamente à organização curricular durante a componente letiva, os horários de funcionamento eram os seguintes:

9h00 às 12h30	Período da Manhã
12h30 às 14h00	Período de Almoço
14h00 às 15h30	Período da Tarde
15h30 às 17h30	Atividades AAAF
08h30h às 09h00	Prolongamento

Tabela 4 - Organização Curricular do Jardim de Infância

1.2.2. Caraterização da Sala

A sala de jardim de infância era um espaço amplo e equipado com diversos materiais, adequados às crianças que todos os dias a frequentavam, de idades compreendidas entre os três e os seis anos de idades. Organizada por diversas áreas pedagógicas como, o computador, a biblioteca, a casinha, os fantoches, os jogos de mesa, os legos, a pintura, a plasticina, a escrita e o recorte e colagem.

A sala não tinha um projeto fixo, a prática era guiada por diversos projetos que surgiam ao longo do ano letivo, propostos pela educadora cooperante, pela instituição, pelo agrupamento ou através do município. As planificações eram assim baseadas nestes projetos, sendo realizadas mensalmente e nas mesmas estavam presentes os conteúdos a abordar, os objetivos e as estratégias.

Pelo facto de existir apenas uma sala da valência de jardim de infância na escola, era visível o contacto e a partilha de alguns momentos com turmas de 1.ºciclo do ensino básico, através de pequenos projetos e atividade, mas também ao nível da partilha de espaços em momentos de recreio e brincadeira livre.

A rotina da sala estava organizada tendo em conta alguns momentos centrais do dia, sendo que por vezes a mesma era alterada. De um modo geral, os momentos de cada dia eram dispostos da seguinte forma (tabela 5):

9h00 – 9h30	Acolhimento
9h30 – 10h15	Atividades dirigida
10h15 – 10h30	Lanche
10h30 – 11h15	Recreio
11h15 – 11h45	Brincadeira livre
11h45 - 12h15	Almoço
12h15 - 13h30	Recreio/Brincadeira livre
13h30 - 14h00	Atividade dirigida
14h00 - 15h15	Brincadeira livre
15h15 – 15h30	Lanche

Tabela 5 - Rotina do Jardim de Infância

1.2.3. Caraterização do Grupo de Crianças

A sala de pré-escolar era constituída por um total de dezassete crianças, com idades compreendidas entre três e os seis anos de idade, sendo que onze crianças eram do sexo masculino e seis eram do sexo feminino. Existiam duas crianças com três anos, duas crianças com quatro anos, dez crianças com cinco anos e três crianças com seis anos. No grupo de crianças existia uma criança com atraso global no desenvolvimento, esta contava com o apoio de técnicos especializados em terapia da fala e intervenção precoce, que se deslocavam à escola uma vez por semana.

A maioria do grupo beneficiava na totalidade de apoios previstos pela Segurança Social, bem como das AAAF. Era visível na maioria das crianças do grupo diversas carências, o que por vezes se refletia na sua postura diária na sala e na relação entre a escola e a família.

Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016, p.30) “A colaboração dos pais/família (...), é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem”.

Por vezes, eram visíveis momentos de conflitos gerados entre algumas crianças, que surgiam, maioritariamente, através da brincadeira livre e que consequentemente levavam ao desrespeito de algumas regras, que influenciavam o bem-estar do grupo.

O grupo tinha bastante interesse em momentos de brincadeira livre, principalmente no espaço exterior e nas áreas da sala. Todas as crianças eram bastante autónomas nos diversos momentos do dia, sendo que se destacavam os momentos como, a higiene, alimentação, a escolha de atividades livre, a arrumação de materiais e realização de atividades direcionadas à expressão plástica.

1.2.4. Projeto de Prática de Ensino Supervisionada

O projeto “Descobrir como ser...”, surgiu tendo em conta as diferentes faixas etárias presentes no grupo e as necessidades que o grupo apresentou relativamente ao nível dos valores da formação pessoal e social. Ao depararmo-nos com um grupo multietário, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, e sendo esta uma das principais características do grupo, este projeto teve em conta o facto de esta ser uma mais-valia em cada intervenção. Era pretendido envolver sempre todas as crianças no mesmo momento de interação, mas adaptando consoante os diferentes níveis de desenvolvimento, tal como afirmam Folque, Bettencourt e Ricardo (2015, p.22) “As crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos.”

Através da observação foi possível constatar que existiam alguns conflitos gerados de uma forma regular, entre algumas crianças, que destabilizavam bastante as rotinas da sala. Deste modo, a prática direcionou-se para a promoção de valores como, a partilha, a entreajuda, o respeito pelo outro e a cooperação, pois como refere Vasconcelos (2007, p.112):

No jardim-de-infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. (...) O jardim-de-infância respeita e integra, de modo cocriador, os valores que a criança traz da família.

O grande centro da intervenção tinha como base a área de formação pessoal e social, sempre interligada às restantes áreas de conteúdos referidas pelas OCEPE (2016), deste modo os objetivos deste projeto focaram-se principalmente no subdomínio, “Convivência Democrática e Cidadania”, onde se refere que “É neste contexto que se desenvolve a

educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres” (OCEPE, 2016, p.39).

Os principais objetivos foram baseados nas aprendizagens a promover que estão explícitas nas OCEPE (2016), sendo eles o apoio e entreajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado; o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; a cooperação com outros no processo de aprendizagem e também o respeito pela diversidade e solidarizar-se com os outros. Na intervenção era pretendido proporcionar ao grupo interações e momentos onde existisse partilha, reflexão e diálogo de forma a debater e demonstrar diversos pontos de vista.

Creio que o projeto de intervenção adequou-se ao grupo e às suas necessidades, a temática abordada foi bem aceite pelas crianças e além das atividades dirigidas, o projeto teve em conta também diversos momentos informais do dia-a-dia. Nestas situações pude verificar uma forte ligação por parte das crianças, entre as temáticas abordadas nas histórias contadas e as suas atitudes menos corretas. Através de conversas em grande grupo foi possível debater e analisar diversas situações relatadas em histórias, semelhantes às que as crianças vivenciavam no seu quotidiano e perceber deste modo quais os valores e atitudes corretas e menos corretas.

Uma das principais estratégias escolhidas para a dinamização das atividades foi a organização das crianças em grande grupo ou pequenas equipas, pois a cooperação iria estar sempre presente para que o objetivo final fosse alcançado. Sinto que foi uma das mais-valias de toda a intervenção, o grupo conseguia estar concentrado, atingindo na grande maioria das vezes os objetivos propostos para cada momento, sendo que a cooperação, a entreajuda e o respeito pelo outro eram visíveis quando todos tinham que realizar uma determinada ação ou responder a algo em equipa. Tal como afirma Xares citado por Leite e Rodrigues (2001, p.31), “o objetivo dos jogos cooperativos não é ver quem ganha ou quem perde, quem é capaz de conseguir ou quem não é, mas sim participar juntos procurando o prazer, a comunicação e o apressado de todos.”

A primeira atividade que passo a destacar tinha como principais objetivos (tabela 6):

Objetivos Hora do conto “Vamos Fazer Amigos”	
Área de Expressão e Comunicação - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura, associados ao seu valor e importância. - Ouvir atentamente a história, participando com curiosidades nos momentos de partilha e reflexão da mesma. - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar de modo adequado à situação.
Área de Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar a sua opinião, preferências e apreciações, quando reflete sobre as ações que vê. - Perceber a importância de respeitar o outro e as suas opiniões, dando tempo para o outro refletir e falar nos momentos pedidos. - Compreender a importância de respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros, associando os valores que vê ao seu quotidiano.

	- Entender a necessidade de apoiar e entreajudar, associando a momentos da história, das imagens e do quotidiano da sala.
Área de Expressão e Comunicação – Educação Física	- Explorar livremente o espaço interior.

Tabela 6 - Objetivos da Atividade "Vamos Fazer Amigos"

Esta atividade estava dividida em dois momentos, sendo que ambos se completavam. Inicialmente foi contada ao grupo uma história, “Vamos Fazer Amigos”, em que a principal mensagem desenvolvida tinha em conta os valores da amizade e a forma como estas surgem. Durante e após o conto, a interação com o grupo era constante para perceber de que forma a temática estava a ser encarada pelas crianças. Logo depois do conto, realizou-se uma caça ao tesouro que despertou a atenção e curiosidade, encontravam-se escondidas pela sala diversas flores de papel, cada uma tinha impressa uma imagem referente a uma ação entre crianças, sendo que podiam ser ações positivas ou negativas como, por exemplo, momentos de cooperação ou de conflito. Depois de todas as flores encontradas as mesmas eram colocadas num recipiente com água fazendo com que as pétalas abrissem e a imagem ficasse visível. Cada criança tinha que explicar a imagem que viu interpretando a mesma e refletindo sobre a ação, expressando a sua opinião. A maioria das crianças conseguiu expressar a sua opinião indicado a ações mais e menos corretas, acabando por refletir sobre as suas atitudes. (Anexo III)

A segunda atividade que apresento, foi realizada na mesma semana que a atividade apresentada anteriormente, sendo que a temática abordada tinha também como foco a importância dos valores associados à amizade e pretendia desenvolver um conjunto de competências, representadas nos seguintes objetivos (tabela 7):

Objetivos Hora do conto “Retratar um Amigo”	
Área de Expressão e Comunicação - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Dialogar com o adulto e as crianças, procurando perceber as suas opções e ajudando-as a concretizar e a melhorar o que pretendem fazer. - Comentar o produto final, envolvendo-as numa apreciação global do que foi realizado, realçando a mobilização de elementos de comunicação visual.
Área de Formação Pessoal e Social	- Expressar a sua opinião, acerca da caracterização física e psicológica do amigo escolhido para retratar. - Perceber a importância de respeitar o outro e as suas opiniões, numa atitude de partilha comum respeitando o tempo e espaço para realizar o retrato.
Área de Expressão e Comunicação – Artes Visuais	- Explorar e utilizar modalidades diversificadas de expressão visual.

Tabela 7 - Objetivos da Atividade "Retratar um Amigo"

Na atividade “Retratar um Amigo”, cada criança escolheu um amigo para poder representar, através de uma pintura e descrever como este amigo era para si. O momento da escolha gerou algum conflito, pelo facto de algumas crianças não aceitarem a escolha de

outras crianças. O momento de exploração a nível plástico demonstrou ser o preferido do grupo pois a concentração a pintar o retrato era geral e o perfeccionismo também, registaram-se momentos de cooperação entre as crianças mais velhas para com as mais novas. O grupo demonstrou muito orgulho em ver os seus trabalhos expostos no corredor da escola, querendo analisar todos os retratos. (Anexo IV)

No início da prática em jardim de infância deparei-me com a necessidade de avaliar os objetivos propostos em cada planificação, de modo a perceber como estes eram alcançados, assim surgiu a criação de uma grelha em que o principal objetivo era descrever de que forma os objetivos tinham sido alcançados (anexo V). Deste modo, considero que existiu uma melhor perceção de como cada objetivo foi atingido por parte de cada criança, e assim criar uma avaliação final mais rica e completa, “torna-se crucial conhecer e saber utilizar procedimentos diversificados de observação, registo e avaliação quer dos processos quer dos efeitos.” (Portugal e Laevers 2018, p.10)

Em todas as atividades, tal como na prática desenvolvida em creche, foram tidos em conta, os registos fotográficos, o *feedback* da educadora cooperante, o produto final que pudesse existir e as produções orais de cada criança. Destaco o registo das produções orais do grupo, pois foi também através deste método que consegui refletir e avaliar diversas atividades, revelaram ser fulcrais para perceber se os momentos de intervenção tinham sido aceites e percebidos pelo grupo, foram também essenciais para receber um *feedback* do grupo perante o que tinha sido debatido ou abordado.

Reflexão Sobre a Prática

Ao longo do período de estágio considero que foi essencial interligar os saberes adquiridos ao longo de toda a formação. Foram vários os momentos em que senti a necessidades de refletir acerca da minha prática, para perceber se a mesma estava a ser adequada, pois ao dirigir o grupo senti que haviam situações a melhorar diariamente para ir ao encontro das necessidades e carências de cada criança. A autorreflexão foi uma constante e creio que ao fazê-lo estive mais atenta às produções orais das crianças, aos interesses individuais, às necessidades, à forma como as mesmas encararam atividades, à interação entre as crianças e também a momentos de brincadeira livre, que se tornaram bastante ricos ao nível de perceção do desenvolvimento da criança.

Pelo facto de ser um grupo com diversas carências e as mesmas se refletiam nos comportamentos, considero que diariamente a prática era construída com diversos desafios. O grupo era desafiador e as intervenções planeadas nem sempre aconteciam conforme o previsto, sendo que através destes momentos existia a necessidade de ser cada vez mais flexível. Adotei algumas estratégias, já existentes na sala, como os momentos de relaxamento, pois verifiquei ao longo das semanas, que esta prática exercida pela educadora cooperante era muito bem aceite pelo grupo e fazia com que existisse um momento em que

todo o grupo conseguia estar relaxado, concentrado numa música e num ambiente calmo e os momentos que se seguiam eram muito mais profícuos.

Tentei ao máximo incentivar o grupo à reflexão diária dos seus comportamentos, nas primeiras semanas de intervenção foi implementado um momento de reflexão conjunta, ao final do dia, em que cada criança refletia e expressava-se de modo a perceber como tinha sido o seu dia e se existia alguma situação a destacar. Gradualmente o grupo encarou este momento como forma de autorreflexão, sendo que por vezes, algumas crianças tinham dificuldade em aceitar alguns comentários de outras crianças em que eram destacados alguns comportamentos menos corretos.

Apesar de considerar que em geral o grupo era competitivo em diversos momentos de interação a pares ou em pequenos grupos, destaco que existiram algumas atividades como, as gincanas onde era visível a entreajuda. Os jogos realizados onde existiam regras a cumprir, revelaram ser uma grande surpresa pois todo o grupo participava ativamente e com muito interesse, querendo sempre atingir os objetivos e ajudar a sua equipa/par. Como refere Leite e Rodrigues (2001, p.32):

Não esquecemos, no entanto, que jogar de uma forma cooperante requer uma aprendizagem. Não é de um momento para o outro que conseguimos estabelecer cooperação entre crianças que habitualmente se envolvem em práticas competitivas.

Os diálogos com as crianças foram essenciais para explorar diversas temáticas, que não estavam planificadas e surgiam consoante as intervenções do grupo, exemplo do mesmo foi a abordagem dos diversos habitat dos animais, a identificação dos dias da semana e também a identificação de algumas figuras geométricas. Através destes momentos consegui perceber quais eram as dificuldades e os interesses do grupo e tornou-se muito mais fácil a abordagem das diferentes áreas de conteúdo destinadas ao pré-escolar, pois eram debatidas temáticas que iam ao encontro dos interesses de cada criança. Segundo Portugal e Leavers (2018, p.40) “Se uma atividade ou projeto particular pode fazer apelo a muitas áreas e domínios curriculares em simultâneo, constituindo-se como uma oportunidade muito rica do ponto de vista da aprendizagem.” Deste modo, tentei ao máximo em diversas situações criar momentos onde estas temáticas fossem inseridas de uma forma descontraída e lúdica.

1.3. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

“A educação pré-escolar, tal como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”.

(OCEPE 2016, p.5)

1.3.1. Caraterização da Instituição e Projeto Educativo

O último momento de estágio foi realizado num jardim de infância, pertencente à rede pública do ME na cidade de Santarém. A instituição era constituída por um total de doze salas de aula que abrangem as valências de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. Este estabelecimento está ainda dotado de uma biblioteca com equipamento informático, refeitório, receção, salas técnicas e gabinetes de trabalho.

No ano letivo de 2018/2019, no momento da realização da prática de ensino supervisionada, a instituição tinha um total de doze salas, sendo oito delas de 1.º ciclo e quatro de educação pré-escolar, com um total de cento e noventa e três alunos no 1.º ciclo e noventa e cinco na valência de pré-escolar.

O projeto definido para o ano letivo 2018/2019 da instituição, intitulava-se “Nós e o Mundo” e tinha como principal foco a criança como um indivíduo e em tudo o que a rodeia, passando gradualmente por tudo o que influencia o seu desenvolvimento. Relativamente à organização curricular durante a componente letiva, os horários de funcionamento das salas de educação pré-escolar eram os seguintes (tabela 8):

9h às 12h	Período da Manhã
12h às 13h15	Período de Almoço
13h30 às 15h30	Período da Tarde

Tabela 8 - Organização Curricular do Jardim de Infância

Para a educação pré-escolar o centro escolar tinha ao dispor das famílias a componente AAAF, faziam parte destas atividades a expressão dramática, os legos e a dança. Na educação pré-escolar estava também presente o projeto de *Mindfulness*, no âmbito da Educação para a Saúde. Ao longo do ano letivo existem ainda um conjunto de projetos onde a escola estava envolvida como, por exemplo, o projeto “Leite Escolar” e também o projeto “Palavras em Movimento”.

1.3.2. Caraterização da Sala

A sala de jardim-de-infância era um espaço amplo e equipado com diversos materiais adequados às crianças que todos os dias a frequentavam, de idades compreendidas entre os três e os seis anos. Dividida por diversas áreas pedagógicas como, a casinha/loja, a garagem,

o recorte e colagem, a ciência, a biblioteca, a escrita, os jogos de mesa, a pintura, a construções e a plasticina.

No exterior da sala existia um recreio bastante amplo, com diferentes materiais que enriqueciam os momentos de brincadeira ao ar livre, este recreio era comum a todas as outras salas de pré-escolar, e diariamente era compartilhado por todas as crianças.

O projeto de sala era comum ao projeto da instituição, “Nós e o Mundo”, existindo assim um elo de ligação entre todas as salas da valência de educação pré-escolar permitindo a partilha de diversos momentos e atividades entre todas as crianças da instituição. A rotina era organizada tendo em conta a tabela 9:

9h00 – 9h15	Receção
9h15 – 10h15	Atividades dirigida
10h15 – 10h30	Lanche
10h30 – 11h00	Recreio
11h00 – 11h45	Atividade dirigida/Brincadeira livre
11h45 - 12h15	Almoço
12h15 - 13h30	Recreio/Brincadeira livre
13h30 – 14h00	Hora do conto
14h00 – 14h45	Atividade dirigida
14h45 - 15h00	Brincadeira livre
15h00 – 15h15	Avaliação do dia em grande grupo
15h15 – 15h30	Lanche

Tabela 9 - Rotinas do Jardim de Infância

1.3.3. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças era constituído por vinte e cinco crianças, sendo que três crianças tinham três anos, seis crianças quatro anos e dezasseis crianças cinco anos. No grupo existia uma criança com atraso global no desenvolvimento e contava periodicamente com o apoio de técnicos especializados da equipa de intervenção precoce.

Caraterizava-se como um grupo muito participativo em todas as atividades propostas e demonstravam muita curiosidade em tudo o que os rodeava e empenho em todas as áreas de conteúdo da educação pré-escolar. “As crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia” (OCEPE 2016, p.10). Nos momentos de reunião e de grande grupo verificava-se muito entusiasmo por parte das crianças em questionar, comunicar e expressar as suas ideias, existindo assim diversos momentos de conversa em grande grupo, onde cada criança tinha a oportunidade de expor as suas opiniões e preferências em relação a diversos temas que surgiam de um modo mais direcionado ou até de pequenas situações do quotidiano da sala. Verifiquei que, por parte das crianças de quatro e cinco anos existia uma grande autonomia em todos os momentos do dia e uma grande responsabilidade em cuidar dos seus espaços e dos materiais, sendo que as crianças de três anos ainda necessitavam de algum auxílio por parte do adulto em momentos do dia como a higiene e refeições. De um modo geral, era um

grupo que respeitava o outro e todas as regras estabelecidas, não existindo momentos de conflito.

1.3.4. Projeto de Intervenção

O projeto “Vamos Conhecer...”, surgiu tendo em conta todas as características do grupo observadas, e também o projeto da instituição, “Nós e o Mundo”. Tendo como ponto de partida o interesse constante das crianças no mundo que as rodeia e sabendo que a principal temática da instituição nesse ano letivo também focava a descoberta e influência do meio que envolve a criança. O grande foco de intervenção teve como base a área de formação pessoal e social, no domínio da construção da identidade e da autoestima, e a área do conhecimento do mundo, através do domínio da abordagem às ciências e do subdomínio do conhecimento do mundo do social e conhecimento do mundo físico e natural.

Para organizar a prática de uma forma mais coerente o projeto foi desenvolvido tendo em conta três grandes momentos. Primeiramente as crianças e todas as suas características físicas e cognitivas, passando posteriormente para o seu núcleo familiar e por último o meio envolvente/comunidade imediata onde se insere. Perante as OCEPE (2016), a organização das dinâmicas dos contextos educativos deve ter em conta uma perspectiva sistémica e ecológica:

Esta abordagem assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive. (OCEPE, 2016, p.21)

Os principais objetivos foram baseados nas aprendizagens a promover referidas nas OCEPE (2016), sendo eles, despertar o interesse e curiosidade, das crianças, pelo conhecimento do seu próprio corpo de modo a reconhecer e identificar partes do corpo e alguns órgãos, incluindo órgãos dos sentidos, e compreende as suas funções; envolver as famílias, ativamente, no processo educativo das crianças, identificar os membros da família próxima e falar sobre os graus de parentesco; promover a interação/experiências entre o grupo e a comunidade envolvente para que seja possível existir o conhecimento dos elementos centrais da sua comunidade e que tomem consciência da identidade e pertença a diferentes grupos do meio. De modo a alcançar os objetivos propostos as estratégias facilitadoras da prática centraram-se em proporcionar momentos de exploração e contacto com diferentes materiais, criar momentos de comunicação e interação que possibilitem o envolvimento escola-família e escola-comunidade.

A primeira abordagem da intervenção teve em conta a criança e o conhecimento que a mesma tinham em relação o seu corpo. O segundo grande momento de intervenção focou no núcleo familiar da criança, percebendo as principais características do mesmo, sempre com o objetivo de desenvolver uma relação de cooperação entre a escola e a família, permitindo

às crianças do grupo envolverem a sua família no contexto educativo. Segundo Cardona (2013, p.47), “Uma maior qualidade educativa das instituições implica necessariamente aumentar o envolvimento de pais e famílias”. Por último, a intervenção teve em conta o meio/comunidade envolvente, uma vez que a educação pré-escolar deve, ser vista como um prolongamento do que a criança vive no seio familiar e meio.

Os recursos utilizados enriqueceram o desenvolvimento dos objetivos, uma vez que as crianças tiveram muito interesse e curiosidade em explorar os mesmos como, por exemplo, um esqueleto que foi utilizado para conhecer o corpo humano ou um jogo de tabuleiro em grandes dimensões para explorar características de figuras geométricas. Estes recursos levaram a que momentos direcionados e não direcionados as aprendizagens fossem constantes. Como afirma Correia (1995, p.9) “todo o material utilizado no processo ensino/aprendizagem com o objectivo de o tornar mais rápido e eficaz (...), ajudando a facilitar a apreensão de conhecimentos.”

A participação das famílias foi notória ao longo do projeto, quer nos desafios colocados para trazer de casa para a escola, quer pela sua presença na sala para dar a conhecer ao grupo diferentes profissões. Estes momentos influenciaram e enriqueceram todo o projeto, vindo assim trazer às crianças novas e diferentes experiências. As saídas ao exterior da escola e também visitas a locais da comunidade envolvente, como uma mercearia e um museu, permitiram ao grupo o conhecimento de elementos da comunidade.

Toda a intervenção, apesar de planeada previamente, foi para além das expectativas iniciais e dos objetivos propostos, pois o grupo, comunidade escolar e envolvente e encarregados de educação colaboraram ativamente proporcionando momentos únicos.

Destaco agora duas das atividade realizadas, a primeira “Visita à Mercearia”, foi realizada tendo em conta os seguintes objetivos:

Objetivos “Visita à Mercearia”	
Área de Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar de modo adequado à situação.
Área do Conhecimento do Mundo – Conhecimento do Mundo Social	- Conhecer elementos centrais da sua comunidade. - Tomar consciência da identidade e pertença a diferentes grupos do meio social.
Área de Formação Pessoal e Social	- Conhecer e compreender a importância de normas e hábitos de vida saudável, distinguindo alimentos saudáveis e a sua importância para a saúde.

Tabela 10 - Objetivos da Atividade “Visita à Mercearia”

Nesta atividade foi agendada uma visita a uma mercearia situada perto do centro escolar, com o intuito de conhecer o meio envolvente da escola e este local em específico. Durante a visita à mercearia o grupo teve a oportunidade de comprar algumas frutas,

percebendo assim qual é o processo necessário para fazer esta compra como, escolher as frutas, pesar, saber qual é preço e pagar. Durante o percurso realizado puderam (re)conhecer diferentes locais e características do meio envolvente. Quando regressaram à escola, as frutas foram partilhadas entre todos, existindo ainda a possibilidade de desenvolver alguns conceitos matemáticos. (Anexo VI)

A segunda atividade que realço, “Maquete da Nossa Cidade”, tinham como principais objetivos:

Objetivos “Maquete da Nossa Cidade”	
Área de Expressão e Comunicação – Artes Visuais	- Explorar e utilizar modalidades diversificadas de expressão visual.
Área do Conhecimento do Mundo – Conhecimento do Mundo Social	- Conhecer elementos centrais da sua comunidade. - Tomar consciência da identidade e pertença a diferentes grupos do meio social.
Área de Formação Pessoal e Social	- Expressar a sua opinião, preferências e apreciações, quando reflete sobre as ações que vê.

Tabela 11 - Objetivos da Atividade “Maquete da Nossa Cidade”

Nesta atividade foi proposto ao grupo a realização de uma maquete que representava o meio envolvente, visto esta temática ter sido uma das principais ao longo do projeto, assim o grupo foi questionado de modo a refletirem sobre os diversos elementos que envolviam a escola. Conforme as respostas do grupo, foram construídos pequenos grupos e cada um tinha que construir os elementos referidos como, carros, árvores, estradas, sinais de trânsito, casas, entre outros. Foram assim disponibilizados diversos recursos, maioritariamente reutilizados, para construção da maquete. Numa base de madeira todos os elementos construídos foram dispostos pelas crianças com muito interesse em reproduzir da forma mais coerente toda a cidade. No centro desta maquete encontrava-se também uma representação da escola e as diversas representações que as famílias realizaram do seu núcleo familiar, através de um desafio proposto anteriormente. Esta maquete fez ainda parte da exposição final realizada no centro escolar. (Anexo VII)

A avaliação realizada baseou-se em diversos parâmetros, que se revelaram fulcrais para a planificação, reflexão e prática diária, realizada continuamente através de observações diretas no decorrer das atividades e dos registos de cada criança diariamente. Cada atividade proposta foi avaliada tendo em conta também registo fotográfico, conversa informal com o grupo, *feedback* transmitido pela educadora, produto final que possa existir e a grelhas de verificação focadas na concretização de objetivos propostos. Segundo Portugal e Laevers (2018, p.7) “O ciclo de avaliação e planificação não pode deixar de respeitar a curiosidade natural, conhecimentos e capacidades prévias, interesses e experiências das crianças.”

Destaco que os registos orais das crianças, realizados antes e depois dos diversos momentos de intervenção, foram um dos grandes focos ao longo de toda prática. Revelaram

ser uma ferramenta crucial, podendo assim auxiliar a análise dos objetivos propostos e também conhecer as concepções das crianças sobre as diferentes áreas de conteúdos desenvolvidas, permitindo assim direcionar a prática indo ao encontro dos objetivos estabelecidos para projeto e das necessidades de todo o grupo.

Como forma de avaliação mais próxima da comunidade foi construída uma exposição no centro escolar, com algumas das atividades e recursos realizados no decorrer do estágio. Esta exposição foi criada pelo facto de sentirmos, enquanto par de estágio, a necessidade de receber o *feedback* da comunidade e dos encarregados de educação, visto que os mesmos tiveram um papel muito ativo durante todo o período de estágio. Nesta exposição encontrava-se também o livro de opiniões que enriqueceu a avaliação e um livro com registo fotográfico que clarificava a nossa prática e intencionalidade pedagógica.

Reflexão Sobre a Prática

Ao longo de toda a prática exercida sempre foquei a minha intervenção em todos os momentos do dia, de forma a enriquecer os mesmos, desde do momento de acolhimento, a momentos de higiene, refeições, brincadeira no exterior, nas áreas, entre muitos outros. Através da observação realizada antes da prática, pude constatar que este grupo de crianças e nesta sala de jardim de infância os momentos que faziam parte da rotina eram bastante valorizados e todas as conversas e interações tidas, fora das planificações, traziam sempre conceitos e temática pertinentes e do interesse de todas as crianças.

Considero que este estágio caracterizou-se por diversos momentos em que a flexibilidade foi uma constante. Existiram muitas circunstâncias em que a intervenção e as planificações sofreram alterações devido a diversos fatores, assim sendo a adaptação à mudança foi um dos desafios ao longo da intervenção, obrigando a existir a criação de diversas estratégias diariamente, de modo a continuar a realização do projeto de estágio mas ao mesmo tempo não esquecendo as potencialidades de todas os momentos que surgiam. Como destacam as OCEPE (2016, p.15) “Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.”

Em qualquer tipo de atividade, desde das atividades plásticas, a atividades de educação física ou até experiências foi possível envolver as crianças em todo o processo, passando pela preparação, concretização e conclusão. Exemplo de uma atividade em que as crianças se envolviam por completo foram os percursos em educação física e a criação de digitinta, onde as crianças, sob indicação iam buscar os materiais necessários, colocavam os mesmos e após a realização voltavam a organizar o espaço. Considero que inicialmente esta não era uma das prioridades, mas com a evolução do estágio, e ao perceber que o grupo se envolvia mais, demonstrando empenho, interesse, autonomia, responsabilidade e muitos momentos de cooperação e ajuda mútua, passou a existir um maior cuidado em envolver todas

as crianças na construção das atividades, e tal como afirma Godinho (2016, p.19) “O Educador de Infância tem um papel decisivo na promoção da autonomia da criança”.

Este estágio permitiu-me exercer uma prática mais próxima dos encarregados de educação, pois nunca tinha experienciado este contacto em estágios anteriores, por não existirem condições para o fazer. Foi sem dúvida nenhum uma surpresa e mais-valia observar e presenciar o envolvimento dos pais em todas as propostas feitas e também em momentos que os mesmos propuseram ao grupo. Ao experienciar estes momentos também consegui desenvolver um conjunto de competências que enriqueceram o meu percurso pessoal e profissional e que vão ser essenciais no futuro. Esta foi uma das prioridades do projeto “Vamos Conhecer...”, e com o seu desenrolar foram propostos desafios aos pais como, reprodução da família em materiais reciclados, a construção de cartas, visita à escola e exposição, que se envolveram por completo no processo educativo dos filhos.

Destaco também as oportunidades que existiram de contactar com a comunidade envolvente como, em visitas a locais do meio. As saídas do meio escolar foram um grande desafio, pelo facto de assumir a responsabilidade de levar as crianças a percorrer um percurso a pé, com todos os riscos que podem existir e sabendo que a responsabilidade é bastante. Destaco não só as visitas aos diversos locais, mas também os percursos realizados, pelo facto das crianças puderem contactar com o meio que envolve a sua escola, conhecendo locais diferentes, identificando muitos deles e fazendo diversas associações.

1.4. Definição da Questão de Pesquisa

No decorrer de todas as práticas, a definição da questão de pesquisa foi surgindo e despertando interesse na minha intervenção. A observação dos momentos de brincadeira livre das crianças nas diversas áreas da sala levaram a que refletisse sobre a importância das mesmas.

No estágio, em contexto de creche, deparei-me com um grande interesse das crianças nas áreas que existiam ao seu dispor e respectivos materiais, sendo que no momento de escolha das mesmas, a área da casinha ou faz-de-conta era uma das mais escolhidas. Através de diálogos e observação direta do grupo, deparei-me que nestes momentos as crianças expressavam-se mais e produziam diálogos através de interações a pares, em pequeno grupo ou sozinhas, recriando assim momentos do cotidiano familiar ou escolar. O seu desenvolvimento era fomentado, nas mais diversas áreas como, por exemplo, a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Deste modo, e depois de algumas leituras e análise deste tema em unidades curriculares, o meu interesse em investigar as potencialidades da casinha aumentou.

No que diz respeito ao segundo momento de estágio, neste caso em contexto de jardim de infância, observei também diversos momentos do grupo nas áreas, e mais uma vez, a casinha era um dos destaques. Tendo já interesse em pesquisar sobre esta temática, vindo da prática em creche, decidi investigar mais realizando observações mais focadas que me auxiliaram a construir um guião de entrevista. Foram realizadas também recolhas das produções orais das crianças e atitudes que as mesmas tinham neste espaço, essenciais para perceber o quanto esta área é rica nas reproduções sociais e na recriação/reprodução de vivências reais e/ou imaginárias.

Ao realizar o último estágio em contexto de jardim de infância, tive também em conta a importância da área da casinha, como já tinha realizado um estudo exploratório no estágio anterior, apresentado seguidamente na parte II, pretendi verificar a influência desta área com este grupo de crianças, apesar de observar nas primeiras semanas que as áreas não eram uma prioridade diária, e que nem sempre as crianças iam para as mesmas durante a semana, mas que a vontade das crianças em brincar era constante. Deste modo, uma das minhas prioridades foi proporcionar mais momentos de brincadeira nas áreas, considero que durante o período de intervenção, o tempo passado nas áreas aumentou significativamente, e que as crianças conseguiram tirar proveito das mesmas, aumentando os momentos de exploração e aprendizagem através de brincadeira livre, o que acabou por enriquecer a minha investigação.

Parte II – As Potencialidades da Área da Casinha na Educação Pré-Escolar

2.1. Identificação da Problemática

A temática de estudo surgiu tendo em conta todas as práticas exercidas em creche e jardim de infância, mencionadas anteriormente na parte I, e do facto de verificar que nas mesmas a área de faz-de-conta, habitualmente designada por área da casinha por educadores e crianças, é comum à grande maioria das instituições educativas do ensino pré-escolar, sendo também uma das mais escolhidas pelas crianças nos momentos de brincadeira livre.

Nos momentos de realização das diferentes práticas de ensino observei diretamente os diferentes grupos a brincar nesta área e deparei-me que nestes momentos as crianças adquirem e desenvolvem um conjunto de aprendizagens e competências que abrangem diversas áreas de conteúdos, fulcrais para o desenvolvimento de cada criança.

Bell (1997, p.14) afirma que “uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos sendo, portanto, um processo que tem por objectivo enriquecer o conhecimento já existente”. Deste modo, considere relevante estudar e investigar esta temática tão presente no quotidiano das instituições educativas e consequentemente na vida de cada criança, pois tal como refere Rigolet (2006, p.16), a área da casinha é “uma oportunidade de crescimento individual e coletivo, integradora de todas as áreas de desenvolvimento e potencializadora de uma experiência rica, vivida de forma autenticamente educativa, participativa, coerente, estética e lúdica.”

2.2. Objetivos do Estudo

Os principais objetivos deste estudo são os seguintes:

- Analisar qual a afluência das crianças na área da casinha;
- Perceber a visão das crianças perante a área da casinha;
- Compreender de que forma a área da casinha e os materiais presentes na mesma podem ser impulsionadores de aprendizagem em crianças dos três aos cinco anos.

De forma a alcançar os objetivos acima referidos as questões orientadoras foram essenciais para guiar todo o estudo, permitindo uma maior coerência e foco, sendo elas:

- Quais as preferências das crianças na área da casinha relativamente ao que gostariam de mudar, ao que mais brincam e com quem mais brincam?
- Quais são as áreas de conteúdo, referidas pelas OCEPE, mais desenvolvidas na área da casinha? De que forma as mesmas são exploradas?

2.3. Enquadramento Teórico

2.3.1. O Jogo Simbólico na Educação Pré-Escolar

Para Piaget, citado por Peterson, R., Felton-Collins, V. (1998), “o desenvolvimento mental progride ao longo de estádios definidos, ocorrendo estes numa sequência fixa. Estes estádios formam uma hierarquia.” (p.17)

Sendo que os mesmo estádios são:

- Estádio sensoriomotor: do nascimento aos 2 anos;
- Estádio pré-operatório: dos 2 aos 7 anos;
- Estádio das operações concretas: dos 7 aos 11 anos.

Torna-se importante focar o estádio pré-operatório, pelo facto do mesmo englobar as idades que dizem respeito à permanência das crianças na educação pré-escolar. Segundo Peterson, R., Felton-Collins, V. (1998, p.38), “a criança pré-operatória consegue, utilizar símbolos e linguagem para representar os objectos ausentes.”

Para Piaget (1978), o jogo implica dois processos, a assimilação e a acomodação, no qual a criança altera um objeto ou acontecimento. A assimilação é o processo cognitivo de colocar novos eventos em esquemas existentes, ou seja, a criança capta determinadas informações do meio envolvente. A acomodação é a modificação de um esquema ou de uma estrutura, esta não é determinada pelo objeto, mas pela atividade do sujeito sobre este. Leitão (1994), seguindo a ideologia Piaget, considera que é através da assimilação é possível dar significado às coisas, transformando-as em objetos. “A actividade da criança consiste assim em assimilar o mundo exterior aos seus esquemas internos e simultaneamente acomodar estes esquemas à estrutura do mundo exterior” (p.108).

Peterson, R., Felton-Collins, V. (1998), reforçam esta ideia afirmando que:

À medida que a criança se acomoda melhor ao mundo exterior, diminui a necessidade de assimilar a realidade de modo a enquadrar-se na sua perspetiva deturpada. A assimilação e a acomodação convergem (...) até que, para a criança bem adaptada, brincar já não é muito diferente da actividade intelectual. Há uma transição de jogos simbólicos para a capacidade criativa espontânea. (p.52)

Sendo um dos grandes focos de estudo, ao longo dos anos, interligado sempre com a evolução do desenvolvimento das crianças, o jogo simbólico foi a área de estudo de diversos autores que encararam o mesmo como uma das grandes etapas no desenvolvimento infantil, conseguindo justificar a sua existência e relevância, para Leitão (1994), o jogo simbólico também merece a atenção de muitos investigadores, visto que o mesmo permite acompanhar

a transição do período sensório-motor do desenvolvimento para o início da representação a nível mental.

Piaget (1978) refere que os jogos de carácter simbólico implicam a representação de algo, isto é, a diferenciação entre significantes e significados. No jogo simbólico há o prazer, a descoberta do significado. A criança observa, assimila e interpreta o mundo real através do uso do jogo e de faz de conta.

O jogo simbólico e a atividade simbólica são essenciais nos primeiros anos de vida da criança, devem ser encarados como uma grande mais-valia para o seu desenvolvimento, como afirma Garvey (1992, p.11) “ao fazerem de faz de conta, as crianças exprimem muitas vezes, indirecta ou, simbolicamente, preocupações e temores.”

Para Vygotsky (1930/2009), a imaginação surge da ação, ou seja, quando a criança representa imagina e ao imaginar joga, assim, a criança aprende com situações do real, mas reproduzidas à sua maneira.

Os primeiros anos de vida de uma criança são, por excelência, ricos em experiências únicas. A educação pré-escolar proporciona à criança diversas práticas que fomentam a atividade simbólica e que permitem uma maior exploração por parte das crianças, enriquecendo os seus momentos de brincadeira e valorizando as suas necessidades e interesses, tal como afirma, Garvey (1992, p.17), “A atividade simbólica ou representativa é o segundo tipo que predomina depois dos dois anos até cerca dos seis. Durante esse período a criança adquire a capacidade de codificar a sua experiência em símbolos”. Indo ao encontro de Brazelton (2005), que considera que aos três anos de idade uma criança “é agora capaz de usar as pessoas que a cercam como símbolos. Constrói as suas próprias personagens imaginárias.” (p.215)

Para Piaget (1962), citando por Leitão (1994) o esquema simbólico torna-se uma representação/imitação descontextualizada, a criança faz de conta que realiza um dos esquemas habituais.

É necessário também sublinhar que o surgimento da função simbólica nas crianças, acompanha tantos outros momentos do seu desenvolvimento como, por exemplo, a aquisição da linguagem, que indiscutivelmente se influenciam mutuamente. A criança começa a poder criar narrativas e através das mesmas criar situações de jogo simbólico, reproduzindo momentos e vivências do mundo que a rodeia. Assim, a criança torna-se capaz de reconstruir ações passadas na forma de narrativas e de antecipar ações futuras pela representação verbal. Na perspetiva de Vergnhanini (2011), são estes momentos que possibilitam à criança expandir o seu vocabulário, aprender novas palavras, nomear os objetos, estabelecer monólogos e diálogos, demonstrando assim correlações entre o jogo de faz de conta e as várias formas de linguagem.

Zabalza (1992, p.179) acentua que “O papel fantástico, do jogo com situações imaginadas, é fundamental em educação infantil”. Este explica, ainda, que “o que a criança

aprende é a reproduzir uma estrutura de conduta ou um modelo expressivo-attitudinal (imitar um feroz leão ou o papá quando este se zanga)” (p.280), ou seja, as crianças constroem e reproduzem assim as suas próprias ações a partir de outras observadas.

Brazelton (2005) refere a este propósito que:

A imaginação e o uso do pensamento fantasioso ajudam a criança a explorar o seu novo mundo sem os perigos de cair em exageros. O processo cognitivo da função simbólica – que permite fazer que um animal de brinquedo, um carrinho ou uma boneca se transformem em qualquer outra coisa – surge no desenvolvimento da criança por volta dos quatro ou cinco anos de idade. (p.380)

A brincadeira que envolve o jogo simbólico abrange diferentes perspetivas de desenvolvimento e também das áreas de conteúdo destinadas à educação nas primeiras idades, segundo as OCEPE (2016):

Ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento, tais como, a língua, a matemática, as ciências. (p.35)

2.3.2. Componente Social do Jogo Simbólico

O domínio social referente ao jogo simbólico acompanha a criança ao longo do seu desenvolvimento, e não pode ser esquecido nos momentos de brincadeira da criança, Ferreira (2004) afirma que:

Desde dos temas das brincadeiras de “faz-de-conta” aos das conversas que nelas se cruzam, o que aquelas crianças (...) nos estão a mostrar é que, embora inspiradas no mundo adulto, elas estão ativa e seletivamente a apropriar-se dele e, criativa e coletivamente, a ressignificá-lo em função dos seus interesse, necessidades e desejos. (p.145)

Garvey (1992, p.7) acentua estas ideias afirmando que “Brincar é um comportamento muito frequente em períodos de expansão intensa do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação.”

Para Peterson, R., Felton-Collins, V. (1998, p.52) “A pouco e pouco, o jogo aproxima-se, cada vez mais, da realidade e torna-se mais social.” Garvey (1992) reforça esta ideias assumindo que o jogo simbólico reflete o crescimento da adaptação das crianças ao seu mundo social, onde “As elaborações mentais sobre a estrutura social que incluem as possibilidades de «fazer de conta» constituem o progressivo conhecimento por parte das crianças das classes de indivíduos e das suas relações.” (p.123)

Alguns dos comportamentos presentes nos momentos de jogo simbólico das crianças, são maioritariamente reflexo do que as mesmas absorvem e realizam no seu quotidiano, em interações com outras crianças e adultos, tendo em conta a evolução do jogo simbólico, Garvey (1992, p.132) considera que, “O comportamento real, é filtrado nas encenações através da compreensão que a criança tem do mundo (...) representa informação adquirida e organizada pela criança à medida que vai aprendendo mais e mais acerca da natureza do mundo social.”

Ferreira (2004), debruçando-se sobre o carater social da infância que considera ter surgido pelo facto da criança ter deixado de ser vista como um objeto, destaca alguns parâmetros, tais como, “(...) i) a infância é uma construção social; ii) a infância é uma variável da análise social (...) iii) as culturas e relações sociais das crianças são dignas de ser estudadas em si mesmas no presente (...)” (p.148)

Na ótica de Garvey (1992):

Quando duas ou mais crianças brincam juntas a «fazer de conta», a comunicação torna-se um facto decisivo numa realização bem sucedida de «fazer de conta» e na organização social deste tipo de actividade lúdica podemos verificar em que medida as crianças concebem a família como um sistema de relações num complexo de acções e atitudes recíprocas. Visto que

os desempenhos e os temas de «fazer de conta» reflectem as noções que a criança tem do mundo. (p.151)

Através de diferentes brincadeiras e jogos, as crianças podem experienciar o mundo adulto, reproduzir o que observaram de diferentes papéis sociais, maioritariamente do seu meio envolvente e/ou núcleo familiar. Piaget, citado por Peterson, R., Felton-Collins, V. (1998), considera que ao desempenhar um papel ao fingir que é “pai” a criança está a experimentar aquilo que o papel poderá ser, encontra-se assim a aprender a autoidentidade através da imitação.

Chateau (1975) reporta para o fato de uma criança quando brinca, por exemplo aos médicos ou aos pais e às mães, leva a brincadeira como algo sério e não admite que gozem, pois fica extremamente ofendida. O mesmo autor, refere que a criança “põe toda a sua alma no tema que encarna e está absorvida” (p.25). As crianças têm assim um mundo muito próprio para brincarem, criado por si mesma.

Reforçando esta temática, Garvey (1992, p.13) defende também que “a actividade lúdica tem sido relacionada com a criatividade (...) com o desenvolvimento dos papéis social, e com os numerosos outros fenómenos cognitivos e sociais.”

É impossível, assim, desassociar o jogo simbólico do domínio social que envolve as crianças nos primeiros anos de vida, estando ambas as realidades inteiramente ligadas influenciando-se mutuamente. Para Ferreira (2004):

No brincar ao faz-de-conta, as crianças desenvolvem um conhecimento cultural que inclui as suas concepções e uso das informações observadas, escutadas e experimentadas na sua interacção com os objetos reais, pessoas e acontecimentos sociais do mundo adulto. (...) Isso conduz à recomposição inovadora daqueles modelos e à produção de uma realidade social. (p.161)

2.3.3. Os Objetos/Brinquedos nos Momentos de Jogo Simbólico

Gardner (1994, p.64) menciona que:

Tratar um objeto como se fosse outro é a forma principal de “metarrepresentação”. Nos brinquedos de faz-de-conta, outras ordens meta-representacionais também podem ser encontradas. Alguém pode tratar nada como se fosse algo: “Beberei chá desta xícara” mesmo que, na verdade, a xícara esteja vazia.

Segundo Garvey (1992, p.70), uma criança com dois anos de idade já “inventa substâncias ou objetos ausentes mas apropriados para completar os seus esquemas de acção (...) Transforma objetos para utilizar acções e sequências de acção (mexe um café imaginário com um alicinho). O mesmo autor considera que o modo de representação simbólico também o torna capaz de utilizar um objeto para representar outro.

É visível na maioria dos momentos de brincadeira faz de conta que as crianças recorrem a objetos que tem ao seu dispor, sejam brinquedos destinados a este propósito, ou objetos do quotidiano que muitas das vezes “ganham outra vida” perante o olhar de cada criança, sendo assim fundamental criar e manter um ambiente rico e com diversos estímulos. Peterson R. (1998) considera que, a criança no período de simbolismo lúdico transforma um objeto num símbolo de algo que apenas se assemelha de forma remota ao mesmo.

Os brinquedos disponíveis nos momentos de jogo simbólico tornam-se um elo de ligação entre a criança e o meio, proporcionam oportunidades para a criança representar ou expressar os seus sentimentos, preocupações, ou interesses dominantes. Proporcionam igualmente um canal para a interação social com os adultos ou as outras crianças (Garvey, 1992). Leitão (1994) nesta perspetiva menciona que:

No jogo do “faz-de-conta” o brinquedo é um símbolo, uma representação figurativa, análoga a um objeto exterior que a criança deseja, e análoga ao seu fantasma interior. O brinquedo é exactamente o ponto de encontro, a ponte, entre estas duas analogias. Todo e qualquer objeto se pode transformar em brinquedo. Uma caixa transforma-se num automóvel, uma folha de árvore em bilhete de autocarro. (p.112)

Neste sentido, Brazelton (2005) defende que a criança demonstra a sua capacidade para utilizar o jogo simbólico utilizando bonecos para imitar as pessoas que fazem parte da sua vida. “Ao brincarem com bonecas e outros objetos as crianças parecem por vezes associá-los a membros das suas famílias, escolhendo quase sempre um boneco de sexo idêntico ao seu para se representarem a si próprias” Garvey (1992, p.86).

Garvey (1992) refere em que as crianças com o passar dos anos representam cada vez mais o mundo adulto de forma mais realista, e colocando cada vez mais detalhes na

utilização de objetos, existindo, assim, um paradoxo em relação à evolução da utilização de objetos nos momentos de jogo simbólico, “ao mesmo tempo que uma criança é capaz de dispor utensílios numa mesa, servir outra criança, dizer-lhe para não comer com a faca e avisá-la de que a comida está muito quente (...) é igualmente capaz de pôr o ferro de engomar a servir de bule” (p.73).

Ao encontrarem objetos que se adequam a si as crianças terão mais facilidade em manipulá-los e usufruir dos mesmos de uma forma mais adequada, deste modo a escolha dos objetos também deve ser tida em conta por parte do adulto/educador. Na perspetiva de Manson (2002, p.156), “Os brinquedos servem para que as crianças progridam na compreensão das coisas. Os brinquedos de tamanho reduzido ajudam as crianças a explorar e a compreender o meio.” Não esquecendo que, através destes brinquedos e objetos é possível verificar que existe uma “procura social de objetos, sobretudo nas disputas e nos conflitos que estalam a todo o momento pela sua posse.” (Ferreira, 2004, p.218). Também os objetos e materiais utilizados foram foco de atenção das OCEPE (2016), que a este respeito referem que:

A importância dos materiais na aprendizagem das crianças implica que o/a educador/a defina prioridades na sua aquisição (...). A progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados. (p.29)

Marilyn Fleer (2011) afirma que “children at play in kindergarten undertake importante psychological activity in play when they collectively give new meaning to objects in play (moving away from reality)”. (p.257) Indo ao encontro desta perspetiva também Ferreira (2004, pp. 220-221), afirma que “Todos aqueles brinquedos e/ou objetos maiores – bonecas(os), carrinho das bonecas, chupeta, biberons, cama -, ao facilitarem e coadjuvarem a simbolização das suas funções, facilitam também a representação de papéis pelas crianças como «adultos» e de funções sociais.”

Torna-se fulcral referir, também, a importância do educador(a) acerca desta perspetiva. Muitas das vezes é o principal facilitador de objetos e/ou brinquedos em diversos momentos do quotidiano da criança e se o mesmo tiver em conta os interesses e as necessidades de cada criança irá, conseqüentemente, fornecer e proporcionar diversas experiências e explorações com múltiplos brinquedos e objetos que fomentam momentos de jogo simbólico. Para Rigolet (2006, p.87), “Deduzimos que o adulto responsável educativo tem um papel importante a jogar na facilitação da exploração dos materiais, nas crianças mais novas especialmente.”

2.3.4. A Influência da Área da Casinha nos Momentos de Jogo Simbólico

Uma sala de atividades organizada em diversas áreas permite “à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, pp.83-84).

Zabalza (1992), defende que os educadores deveriam “introduzir espaços e componentes denotativos (que reflitam a realidade) juntos a outros conotativos (que adjetivem a realidade, a matizem). Elementos ou estímulos objetivos juntamente com outros que invoquem a fantasia, a imaginação, a criação de mundos pessoais” (p.127).

No entender de Oliveira-Formosinho J. (2007, p.26):

A primeira tarefa do educador é a de pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um ‘segundo educador’. Ao educador pedimos que crie espaço de participação para as crianças, o que começa por criar um contexto que participe. Em um contexto que participa, a estrutura a organização, os recursos e as interações são pensadas para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem.

Todo o espaço dedicado às crianças deve ser criado e organizado tendo como base diversos fatores que nunca devem ser desvalorizados pelos intervenientes educativos, entre vários, destacam-se a segurança e bem-estar, a adequação à faixa etária, a organização e também a pertinência e finalidade de cada material que neste espaço estão presentes. Neste sentido, Barbosa e Horn (2008, p.80) mencionam que, “o adulto deverá desempenhar um papel desafiador, povoando a sala (...) com objetos interessantes, bem como ampliando e aprofundando as experiências das crianças”.

Também as OCEPE (2016) fazem referência e focam a importância da organização do espaço educativo na educação pré-escolar, aliando sempre o papel fulcral do educador de infância nesta função, mencionam assim que:

A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interroge sobre a sua função, finalidade e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. (p.28)

Zabalza (1992), relativamente ao espaço e sala, entende que este deve estar organizado numa área de jogo simbólico e numa área de construções e garagem. Na primeira, podemos dizer que é onde as crianças exprimem emoções, atuam com adereços, realizam atividades com utensílios diversos, elaboram cenas familiares, próximas do seu meio vital, representam papéis, situações, pessoas e conflitos.

No entender de Ferreira (2004), na área da casa as ações concebidas pelas crianças, emergem e situam-se no contexto, e num conteúdo específico da interação, não sendo determinada por regras, nem controladas diretamente pelo adulto/educadora. Horn (2004, p.85), a este respeito afirma que:

A organização do espaço em cantos temáticos, como o da boneca, o da biblioteca, o das diferentes linguagens entre outros, possibilita um entendimento de uso compartilhado do espaço, onde, ao mesmo tempo, são possíveis escolhas individuais e coletiva, as quais certamente favorecem a autonomia das crianças.

A área da casinha é por excelência uma área de eleição das crianças, como tal, deve ser um espaço estimulante, uma área esteticamente apelativa que promova a criatividade, a brincadeira, a imaginação e a interação entre as crianças. Um lugar que deve ser concebido de forma a permitir que as crianças expressem os seus sentimentos e ideias e desenvolvam um conjunto de competências, tal como refere Rigolet (2006, p.16), “concebemos “a casinha” como um lugar rico de experiências em todos os sentidos e com os cinco sentidos! Um lugar onde tudo possa acontecer, se transformar, evoluir”.

Segundo Spodek e Saracho (1998, p.221), nesta área “as crianças usam objetos para representar coisas diferentes do que eles realmente são, de forma que uma boneca pode representar um bebê, uma vassoura pode ser um cavalo ou um pedaço de mangueira pode ser uma bomba de gasolina”.

Na perspetiva de Hohmann e Weikart (2011, p.187):

Na área da casa podem ter lugar, quer brincadeiras individuais, quer brincadeiras que impliquem cooperação. Muitas crianças passam um tempo considerável na área da casa – mexendo, enchendo, despejando, agitando, misturando, enrolando, dobrando, abotoando, fechando, escovando, vestindo e despindo roupas. As crianças podem imitar as atividades de cozinha que viram em casa ou fingir que estão a alimentar um animal de peluche ou uma boneca.

A casinha proporciona diversos momentos às crianças que desfrutam da mesma, ao entrarem na mesma cada criança (re)cria os seus próprios momentos, Oliveira-Formosinho (2013, p.84), acredita que “a criança que vai para a área da casa está imersa na vida familiar, através da perspetiva de uma mãe de família, irmã ou dona de casa”, criando assim, “cenas do seu quotidiano, como tomar banho, comer, dormir, ir para a escola” (Horn, 2004, p.85).

No seguimento desta perspetiva, Peterson, R., Felton-Collins, V. (1998, p.50) mencionam que “Cozinhar é uma actividade, muita das vezes considerada recreativa por duas razões: Primeiro, porque proporciona muito prazer à criança na fase pré-escolar (...)

proporciona a experiência na seriação ou compreensão de uma sequência de operações e acontecimentos.”

Para Spodek e Saracho (1998, p.216), “a área de tarefas domésticas (ou o cantinho das bonecas) é o ambiente mais prontamente observável para o jogo dramático. Aqui, as crianças desempenham os papéis de membros da família em ações que representam as situações domésticas”. Por sua vez, Niza (2013, pp.150-151) defende que neste espaço, as crianças, devem dispor de “uma arca que guarda roupas e adereços que as ajuda a compor suas personagens para atividades de ‘faz-de-conta’ e projetos de representação dramática”. Deste modo, as crianças:

Planeiam a brincadeira, deixando a trama e os diálogos evoluírem. A brincadeira dramática é um meio importante de expressão para as crianças pequenas, pois, através dela, elas testam suas ideias, dão expressão a seus sentimentos e aprendem a trabalhar com outras quando negociam as diferentes situações sociais” (Spodek & Saracho, 1998, p.221).

Hohmann e Weikart (2011, p.188), indo ao encontro desta perspectiva, defendem que “ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato”. Já Rigolet (2006), que se debruçou acerca do potencial da casinha, defende que a mesma não pode surgir pré-formatada, pois não conseguirá atingir objetivos fundamentais, objetivos estes que precisamente são avançados para justificarem a existência do canto da casinha.

Não deve ser esquecido o facto, de que a casinha é uma área das crianças, criada para as mesmas, e ao “Pensar numa área destinada essencialmente ao jogo simbólico e ao fazer de conta sem auscultar a opinião das crianças faz-nos pensar num paradoxo, (...) fazer de conta deveria nascer das necessidades sentidas pelas crianças.” (Rigolet, 2006, p.13).

Na área da casinha, podem ser visíveis alguns momentos e comportamentos estereotipados que cada vez mais devem ter especial atenção por parte do educador, a interação entre géneros ocorre desde os primeiros anos de vida e ao existir a reprodução de comportamentos do meio envolvente da criança, se no mesmo ocorrerem estes comportamentos a criança terá tendência a reproduzi-los nos momentos de jogo simbólico, Garvey (1992) destaca uma situação:

Um rapaz que chega a casa e declara “olha querida, acabei o meu trabalho, trouxe pra casa mil dólares” e estende o dinheiro à sua maravilhada esposa, provavelmente nunca assistiu a esta cena em casa. Reproduziu, no entanto, algumas características do marido. (p.132)

Para Cardona, M.J, Nogueira, C., Uva, M., Tavares, T.C. (2010), deve existir por parte dos intervenientes educativos uma reflexão acerca desta temática, propõem assim um olhar reflexivo,

A área da casa, por exemplo: até que ponto foi organizada de forma a ser sobretudo apelativa para as rapariguinhas? E a área da garagem? E qual é a intervenção dos educadores e das educadoras nestas áreas? Como reagem quando observam a realização de atividades que revelam estereótipos relativamente às questões de género? (p.67)

As mesmas autoras (2010), referem que organização das salas e os materiais de que dispõem, muita das vezes, fortalecem ideias e comportamentos preconcebidos relativamente às questões de género, reforçando a distanciamento entre rapazes e raparigas. No seguimento da mesma perspetiva Ferreira (2004, p.254), considera que “sobressai a casa pela frequência predominantemente feminina.” A mesma autora (2004), refere acerca desta temática que:

Apesar das crianças estarem sujeitas e serem permeáveis às representações dominantes e dicotómicas de género, de se confrontarem com espaços, objetos e acções que, de alguma forma, actualizam estereótipos masculinos e femininos no seu quotidiano no JI, admite-se que elas próprias se posicionam/são posicionadas individual e socialmente de acordo com os estereótipos. (p.261)

Em suma, é possível considerar que a área da casinha pode ser:

Um espaço de construção de sentidos e significados no campo da produção dos saberes. Esses saberes são produzidos porque a brincadeira impulsiona a criança a conhecer e a dominar os objetos e as representações humanas, uma vez que as situações de brincadeira das crianças são construídas a partir do contexto social que a circunda. (Zanetti, Schapper, & Santos, 2012, p.65)

Os educadores de infância e os diversos intervenientes educativos devem estar atentos aos momentos de jogo simbólico desenvolvidos nesta área, pois são uma grande amostra do desenvolvimento de cada criança e também um ponto de partida para desenvolver conteúdos presentes nas diversas áreas e conteúdos destinadas à educação pré-escolar. Tendo em conta esta perspetiva Siraj- Blatchford, Sylva (2004), citado por Colliver Y., Fleer M. (2006, p.9):

Asking children about the aim of their game appears to be a simple and direct way for educators to understand the concepts and ideas that children are learning through their play. Such an entrance into play would be of great utility

for educators in maintaining children's right to initiate and direct play and explore ways that precisely what children are learning could be extended to match curricular learning outcomes, as demanded by longitudinal research and curriculum frameworks around the World.

2.4. Metodologia

A metodologia utilizada para o presente estudo enquadra-se na investigação-ação, na medida em que resultados obtidos influenciaram a intervenção de forma a melhorar as mesmas. Neste sentido, Craveiro (2006) refere que a investigação-ação promove o diálogo entre a teoria e prática. Na perspetiva de Mesquita-Pires C. (2010, p.71) “A investigação-ação procura analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa”. Deste modo, esta investigação pretende contribuir para a identificação de potencialidades e problemáticas associadas ao tema e (re)conhecer a importância da visão e participação das crianças no planeamento da ação educativa, levando assim à intervenção pedagógica sempre com o intuito de melhorar a prática.

Todo o estudo foi construído tendo também em conta diversos momentos, tal como afirma Ponte (2002):

Toda a investigação envolve quatro momentos principais: (i) a formulação do problema ou das questões do estudo, (ii) a recolha de elementos que permitam responder a esse problema; (iii) a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões, e (iv) a divulgação dos resultados e conclusões obtidas. (p.12)

O estudo assume uma natureza qualitativa e naturalista, tendo em conta que “No paradigma qualitativo, o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência.” (Fernandes, 1991, pp.64-66)

Este estudo realizou-se ao longo dos dois momentos da prática de ensino supervisionada em jardim de infância, atingindo assim duas fases distintas. A primeira fase do estudo foi realizada no primeiro contexto de jardim de infância, assumindo um carácter exploratório, de modo a perceber a influência da área da casinha do quotidiano do grupo de crianças, indo ao encontro do objetivo do estudo “Perceber a visão das crianças perante a área da casinha” e à questão orientadora “Quais as preferências das crianças na área da casinha relativamente ao que gostariam de mudar, ao que mais brincam e com quem mais brincam?”.

A segunda fase do estudo realizou-se no segundo contexto de jardim de infância, passando a ser um estudo enquadrado numa investigação-ação. Primeiramente, foi estudado o objetivo “Analisar qual a afluência das crianças na área da casinha tendo em conta as restantes áreas e fatores como o género”, de seguida, tal como na primeira fase do estudo, foi estudado o objetivo “Perceber a visão das crianças perante a área da casinha” e por último nesta segunda fase do estudo foi analisado o objetivo “Compreender de que forma a área da casinha e os materiais presentes na mesma podem ser impulsionadores de aprendizagem em crianças dos três aos cinco anos.” com auxílio da questão orientadora “Quais são as áreas de

conteúdo, referidas pelas OCEPE, mais desenvolvidas na área da casinha? De que forma as mesmas são exploradas?”.

2.4.1. Participantes

No que diz respeito aos participantes deste estudo, o primeiro grupo de crianças era constituído por quinze crianças, em que seis crianças eram do sexo feminino e nove do sexo masculino, da valência de jardim de infância, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Na segunda fase do estudo, esteve envolvido um grupo de vinte e cinco crianças da valência de jardim de infância, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, em que nove crianças eram do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino.

Ambos os grupos participantes deste estudo pertenciam à rede pública de jardins de infância do ME e tinham na sua sala um espaço dedicado à área da casinha. Durante todo o processo de investigação a confidencialidade dos participantes foi tida em conta e respeitada em todos os momentos que constituem este estudo.

2.4.2. Recolha de dados

A recolha de dados para este estudo foi feita em diversos momentos da prática, tal como afirma Miranda (2009, p.33) “Uma investigação pode ser definida como sendo o melhor processo de chegar a soluções fiáveis para problemas, através de recolhas planeadas, sistemáticas e respetiva interpretação de dados.” Foi fulcral a utilização e criação de alguns instrumentos nos momentos de recolha de dados, destaco a observação direta dos momentos de brincadeiras das crianças na área da casinha, as entrevistas colocadas aos dois grupos de jardim de infância, as notas de campo que evidenciam as produções orais e as atitudes das crianças nos momentos de faz-de-conta e o registo fotográfico.

A observação foi uma das estratégias iniciais e principais de todo o estudo. Many e Guimarães (2006), abordam o facto de que a observação pode assumir-se como um instrumento de pesquisa, pois a recolha de dados é realizada através da observação de situações reais.

Foram tidos em conta os momentos de brincadeira livre das crianças na área da casinha, observados de forma atenta e não participada, estruturados semanalmente durante quinze minutos, uma vez por semana. Como afirma Coutinho (2014) nestas observações “o investigador observa o que acontece “naturalmente” e daí ser também observação *naturalista*, sendo um dos instrumentos preferencialmente usados na investigação qualitativa”. Estes momentos foram registados sob forma de notas de campo, que complementaram as entrevistas, auxiliando na análise de todos os dados (Anexo VIII). Robert M. Emerson, Rachel I. Fretz & Linda L. Shaw (2013, p.362) afirmam que as “Notas de campo são relatórios que descrevem experiências e observações que o pesquisador teve ao participar de forma intensa e envolvida.”

Para a realização das entrevistas informais às crianças, foi construído um guião de entrevista onde as questões centrais foram: “Qual a área que mais gostas na sala?”; “Na casinha a que gostas mais de brincar? Com quem?”; “O que gostavas de ter na casinha?”. As entrevistas foram realizadas de modo informal com os grupos quando os mesmos já tinham proximidade para com a entrevistadora, enquanto estagiária. Máximo-Esteves (2008, p.100) considera que saber a ideia das crianças é “um requisito indispensável para que esta se torne participante ativo na (re)construção do conhecimento científico sobre si próprio”. As crianças foram assim questionadas de forma individual, para que não existisse qualquer tipo de influência nas respostas dadas, num local da sala onde pudessem ter contacto visual com a área da casinha, permitindo assim uma maior proximidade com este espaço. Durante todas as entrevistas existiu a necessidade de ser imparcial para não induzir as respostas dos participantes no estudo, de modo a que não comprometer a análise de dados.

De uma forma complementar, os registos fotográficos foram auxiliares da prática e consequentemente do estudo, permitindo através dos mesmos recolher evidências ao longo de toda a investigação, principalmente ao nível dos resultados obtidos na segunda fase do estudo, tendo em conta a intervenção planeada segundo os interesses das crianças.

2.5. Apresentação e Análise dos Dados

2.5.1. 1.º Fase do Estudo – Exploratório

A Perspetiva das Crianças Perante a Área da Casinha

A primeira fase do presente estudo enquadra-se no primeiro momento de estágio em jardim de infância, sendo que através de uma forma exploratória pretendi analisar a visão das crianças em relação à área da casinha da sua sala. Foi essencial para obter toda a informação pretendida escutar cada criança e perceber as suas opiniões e intenções. Tal como refere Rigolet (2006):

Pensar numa área destinada essencialmente ao jogo simbólico e ao fazer de conta sem auscultar a opinião das crianças faz-nos cair num paradoxo, no entanto tão vulgarizado e omnipresente que raramente é posto em causa: fazer de conta deveria nascer das necessidades sentidas pelas crianças. (p.13)

Um estudo exploratório pretende, segundo Barbarán (1999) aumentar a experiências dos autores em relação a determinado problema, podendo servir também para levantar possíveis problemas de pesquisa. No momento de recolha de dados desta primeira fase, pretendi acima de tudo conhecer diante das crianças a importância que esta área da sala tinha nos seus momentos de brincadeira, visto que foi neste momento da prática que a minha atenção e curiosidade se acentuou em relação à área da casinha. Através das entrevistas feitas às crianças poderia verificar se futuramente este tema seria pertinente e consequentemente fizesse parte de uma investigação mais pormenorizada.

A primeira fase do estudo, tal como referido anteriormente, foi realizada com um grupo de quinze crianças, em que seis crianças eram do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idades. Tendo como base o guião de entrevistas foram colocadas as seguintes questões:

- “Qual a área que mais gostas na sala?”;
- “Na casinha a que gostas mais de brincar? Com quem?”;
- “O que gostavas de ter na casinha?”.

Além das respostas dadas pelas crianças, no estudo exploratório são também analisadas as notas de campo que tive a possibilidade de recolher. Através das notas de campo pretendo cruzar e evidenciar as respostas dadas a cada questão, através de ações e diálogos tidos pelas crianças nesta área da sala.

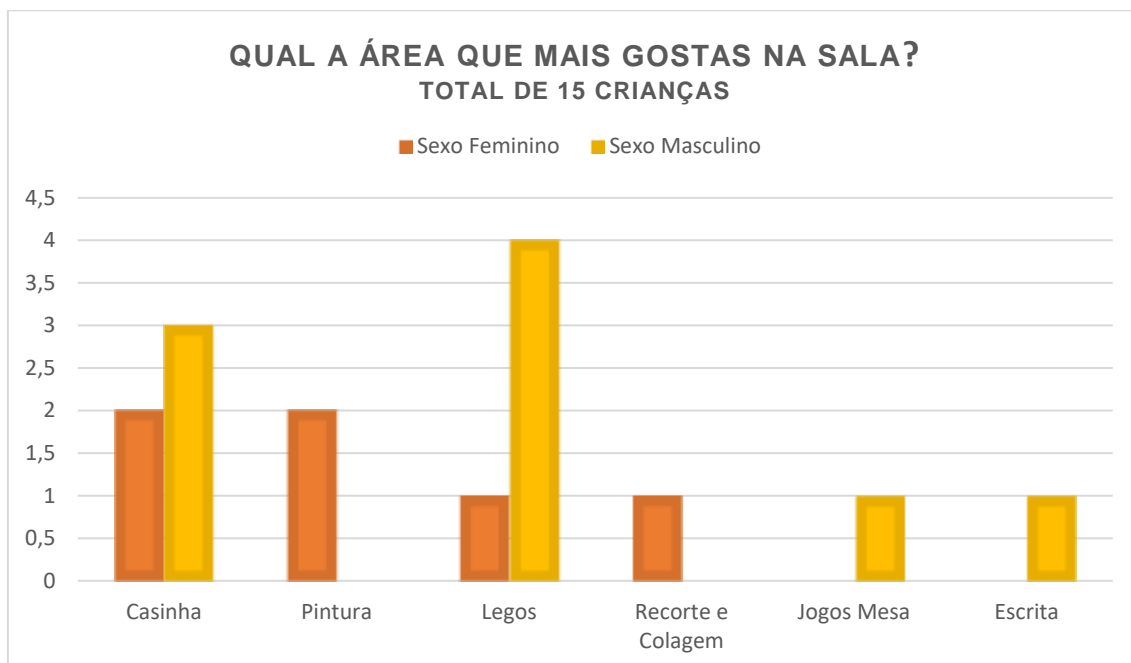


Gráfico 1 - "Qual a área que mais gostas na sala?"

Ao colocar esta questão pretendi apurar a preferência das crianças em relação às diversas áreas que constituem a sua sala, sendo que considerei fulcral analisar todas as respostas debruçando sobre cada sexo. No gráfico 1, é visível que a maioria das escolhas recaíram sobre a área da casinha e dos legos. Para o sexo feminino a área da casinha e da pintura são as grandes preferências, enquanto para o sexo masculino são os legos e logo de seguida a área da casinha. Ao focar a análise de dados tendo em conta a influência do jogo simbólico, é visível que esta área é a primeira mais escolhida pelo sexo feminino e a segunda mais escolhida pelo sexo masculino, dados que pude também comprovar através da observação direta ao longo do período de estágio.

A área da casinha foi assim escolhida por cinco crianças, o mesmo número de crianças que escolheu a área destinada aos legos, as restantes áreas são visivelmente as menos escolhidas e destaco ainda que existiram áreas da sala que não foram destacadas por nenhuma criança como, o computador, os fantoches, a biblioteca e a plasticina que apesar de serem frequentadas, como pude observar, não foram as preferências das crianças no momento em que foram questionadas.

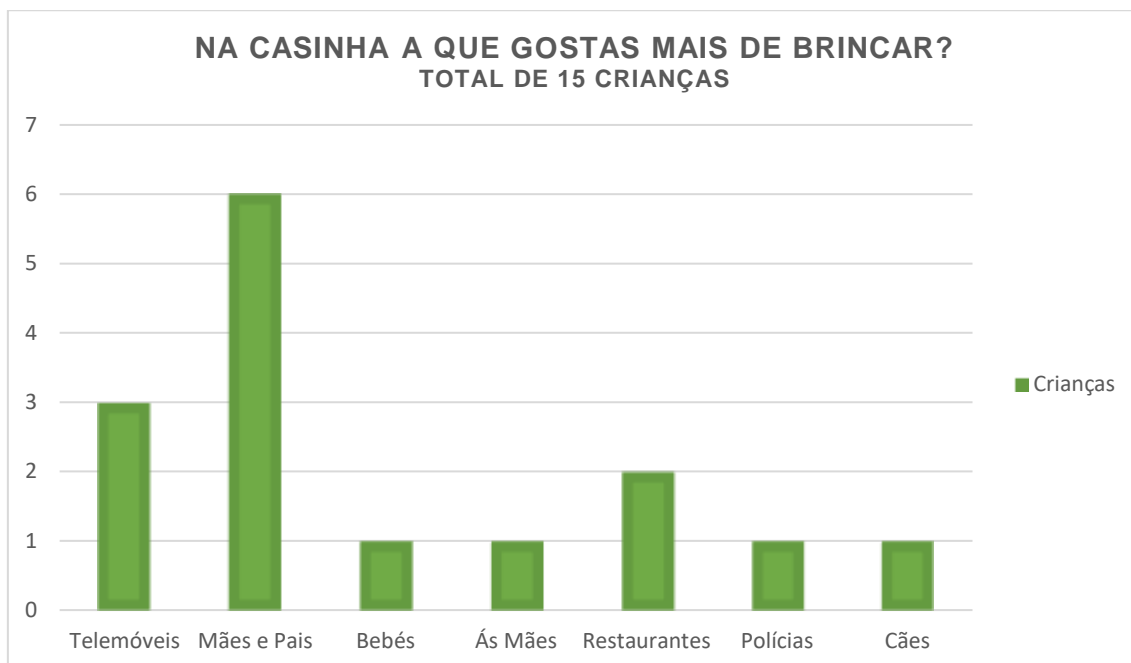


Gráfico 2 - "Na casinha a que gostas mais de brincar?"

Ao analisar as respostas de todo o grupo à pergunta “Na casinha a que gostas mais de brincar?”, é visível no gráfico 2 que a preferência manifestada (42%) são as brincadeiras de representação de papéis, mais especificamente da figura materna e paterna. Tal como afirma Gardner (1994, p.64) “os jogos simbólicos constituem uma forma primária de uso dos símbolos para crianças pequenas, na qual elas têm uma oportunidade de experimentar papéis e comportamentos que irão, posteriormente, assumir no mundo adulto (...)”. A grande maioria dos momentos de brincadeira livre eram compostos por representações de ambientes de criação de um núcleo familiar.

Nota de Campo 1

“Vá eu agora sou a mãe. – Diz L. ao mesmo tempo que mete a mesa com panelas, pratos e legumes.”

L. (5 anos, sexo feminino)

“L. entra na casinha e pergunta:

- Quem é a mãe?
- Não há mãe! A mãe morreu, não há mãe. – Diz I.
- Mas tem que haver uma mãe na casinha. – Afirma L.
- Está bem, eu sou a mãe. – Diz I.”

L. (5 anos, sexo feminino)

I. (5 anos, sexo feminino)

Na nota de Campo 1, é notória a necessidade das crianças criarem sempre um núcleo familiar, acabando por este ser o centro todas as brincadeiras. A figura materna, nos dois exemplos da nota de campo 1, é escolhida pelas crianças de forma negociada ou imposta.

Esta escolha era uma rotina bem vincada da casinha, por vezes, existia a troca de papéis entre as crianças e nos quinze minutos em que realizei uma observação mais atenta, uma criança poderia ser mais do que um membro da família, assumindo consequentemente outra postura.

Torna-se também importante focar que umas das respostas destacou a brincadeira “Às mães” não existindo, neste caso, a presença da figura paterna nos seus momentos de brincadeira, fator que representava a realidade familiar da criança em questão.

A segunda resposta mais frequente (17%), diz respeito à utilização de objetos específico, neste caso, os telemóveis existentes nesta área e bastante utilizados durante os momentos de brincadeira livre, inseridos também nas ocasiões em que faziam de conta que eram uma família, como apresentado na nota de campo 2. Tal como afirma Garvey (1979, pp.143-145), “Os objetos vivíveis também exercem influência nos papéis adotados ou atribuídos (...) Um «fazer de conta» entusiástico e imaginativo tende a ser feito com o que está à mão.”

Nota de Campo 2

“D. agarra no telefone fixo e fica sentado na mesa de centro a falar sozinho ao telefone.”

D. (3 anos, sexo masculino)

“I. com uma capa de telemóvel, sentada na mesa de centro:

- Vou fazer uma chamada. – Diz I. colocando a capa no ouvido de L. que estava sentado ao seu lado.”

I. (5 anos, sexo feminino)

L. (5 anos, sexo masculino)

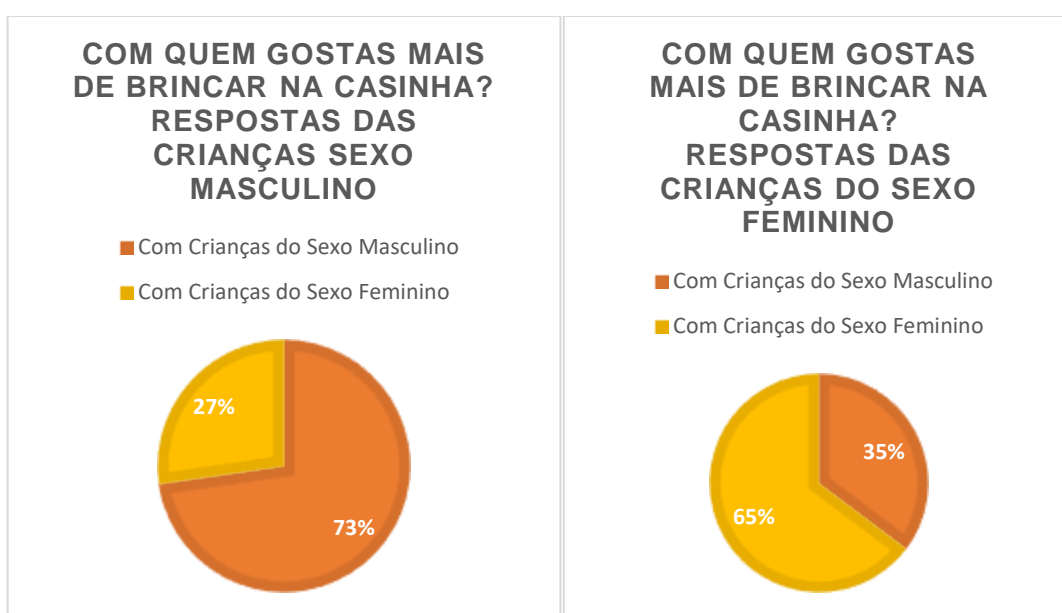


Gráfico 3 - "Com quem gostas mais de brincar na casinha?"

A terceira questão colocada, gráfico 3, incidiu sobre a preferência de cada criança em relação a quem é que gostava mais de brincar na área da casinha. A análise dos dados foi feita separadamente para cada sexo, de modo a perceber de que forma as preferências de género se relacionam com as brincadeiras de jogo simbólico. Nas respostas dadas pelo sexo masculino 73% das crianças respondeu que prefere brincar com crianças do mesmo sexo, enquanto 27% das crianças disseram que na área da casinha preferem brincar com crianças do sexo feminino. As preferências do sexo feminino foram em grande maioria para com o mesmo sexo, 65% das meninas preferem brincar com meninas e 35% respondeu que gostam de brincar com meninos.

Deste modo, analisando ambos os gráficos não existe qualquer dúvida que existe uma resposta comum. A grande maioria das crianças referiu que nos momentos de brincadeira livre tem uma maior preferência pelo contacto com crianças do mesmo sexo, o que também pude comprovar através da observação que realizei ao longo de toda a prática. Pude também constatar que os momentos de jogo simbólico nesta sala de jardim de infância eram na grande maioria tidos por crianças do sexo feminino e eram estas crianças que exerciam um grande poder neste espaço, criando regras e organizando todo o espaço diariamente.

Na nota de campo 3, apresentada de seguida, é visível que a criança do sexo feminino assume um papel em que impõe regras na área da casinha, perante a criança do sexo masculino, a sua postura é determinante em querer o espaço ao seu gosto, acabando por influenciar a brincadeira de faz-de-conta. Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini & Vieira (2006) mencionam que:

aos três anos de idade, as crianças já possuem uma capacidade definida de atribuir rótulos de género, tanto a si, como aos outros, demonstrando preferência por brincar com grupos do mesmo sexo, o que se mantém até boa parte do ensino fundamental, apesar de a maioria das crianças também participar de grupos mistos. (p.264)

Nota de Campo 3

“ - L.C. estas a fazer o quê? Espero bem que não desarrumes a casinha! Já está quase. – afirma L. dirigindo-se a L.C., e ficam os dois em frente à bancada da cozinha à espera. L. tinha colocado duas panelas no fogão.”

L.C. (5 anos, sexo masculino)

L. (5 anos, sexo feminino)

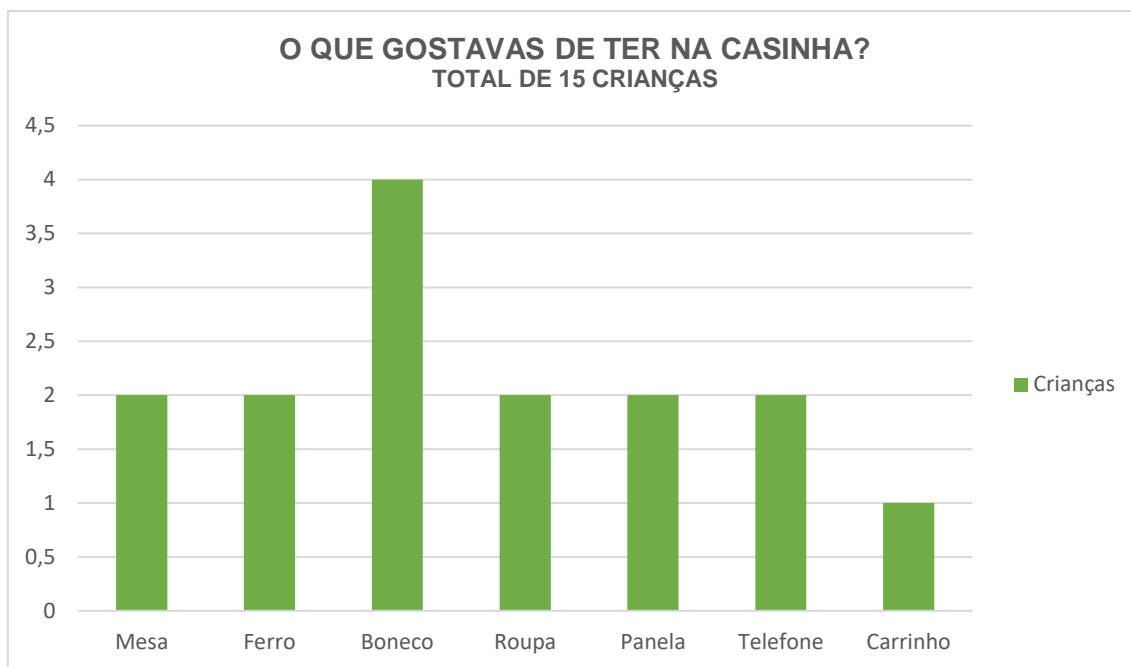


Gráfico 4 - "O que gostavas de mudar na casinha?"

Ao colocar a questão "O que gostavas de ter na casinha?", pretendi saber junto de cada criança como é que as mesmas gostariam de ver no seu espaço, a maioria das respostas dadas a esta questão estão ligadas a objetos e brinquedos. Grande parte das crianças propôs novos utensílios para a casinha, sendo que referiram também objetos já existentes. Estas respostas reforçam ainda mais a importância dos objetos disponibilizados ao grupo de crianças. Além dos materiais já existentes na casinha o grupo manifestou as suas preferências em novos brinquedos como um ferro e um carrinho. Considero que ao escutar as crianças e perceber os seus interesses em relação a este espaço, permite ao educador(a) conhecer a melhor forma de colmatar necessidades, mas acima de tudo ir ao encontro, através da sua intenção pedagógica, dos interesses de todo o grupo.

2.5.2. 2.º Fase do Estudo

Análise da Afluência do Grupo à Área da Casinha

Na segunda fase do estudo, ao longo de oito semanas de estágio foram registadas diariamente as escolhas de cada criança em relação às áreas da sala onde queriam brincar. Assim, pude analisar a afluência do grupo à área da casinha, comparando a mesma com as restantes áreas da sala, tendo em conta também o sexo das crianças de modo a perceber se o género influencia as escolhas das crianças.

Para realizar esta recolha foi fundamental o auxílio de um quadro já existente na sala, denominado por “Áreas” (Anexo IX). Neste quadro estava presente a identificação de cada criança com recurso a uma fotografia, nome e também sete colunas referentes aos dias da semana. Para escolher a área onde iriam brincar, diariamente, cada criança seleccionava um cartão e colocava-o no quadro, este cartão estava identificado com o nome da área e uma ilustração relacionada. Tinham ao seu dispor a área da biblioteca, casinha/loja, ciências, construções, escrita, garagem, jogos de mesa, pintura, plasticina e recorte/colagem.

As escolhas das crianças eram maioritariamente feitas no período da tarde, após a hora do conto e de uma atividade dirigida, era nesta altura do dia que o grupo podia escolher qual a área onde queriam brincar, sendo que na grande maioria das vezes o grupo fazia um “comboio” e à vez escolhiam um cartão e colocavam no quadro das áreas.

No momento de escolha das áreas existiam algumas condicionantes que influenciavam a escolha, sendo que não poderia ser escolhida a área que escolheram no dia anterior e que para cada área existia um número limite de crianças no momento de brincadeira livre. Por vezes, de uma forma pontual, existiam ainda algumas condicionantes, colocadas pela educadora responsável da sala, pelo facto de não permitir a escolha de algumas áreas por parte das crianças, fator que condiciona também a interpretação dos dados obtidos.

Área	N.º Limite de Crianças
Biblioteca	Sem Limite
Casinha/Loja	6
Ciências	2
Construções	Sem Limite
Escrita	2
Garagem	4
Jogos de Mesa	Sem Limite
Pintura	2
Plasticina	Sem Limite
Recorte e Colagem	Sem Limite

Tabela 12 - Limite de crianças por áreas

Ao longo de todo o período de recolha de dados foi visível a preferência da grande maioria do grupo pela área da casinha/loja, indo ao encontro das minhas expectativas iniciais de que iria ser uma das principais áreas nas escolhas diárias do grupo. Nesta sala a área da casinha encontrava-se ao lado da área da loja, permitindo a interação entre estes dois espaços. Existiam assim, momentos de brincadeira partilhada entre as crianças que se encontravam nestas áreas, enriquecendo estes momentos também pelo facto de existir a possibilidade e partilha de recursos disponíveis tanto na casinha como na loja.

No momento de análise de dados considerei que a melhor forma de o fazer seria separar os dados tendo em conta o sexo das crianças, pelo facto do número de crianças do sexo feminino ser maior em relação às crianças do sexo masculino, não existindo uma igualdade na amostra, ao realizar esta separação de dados existiu assim uma maior coerente.

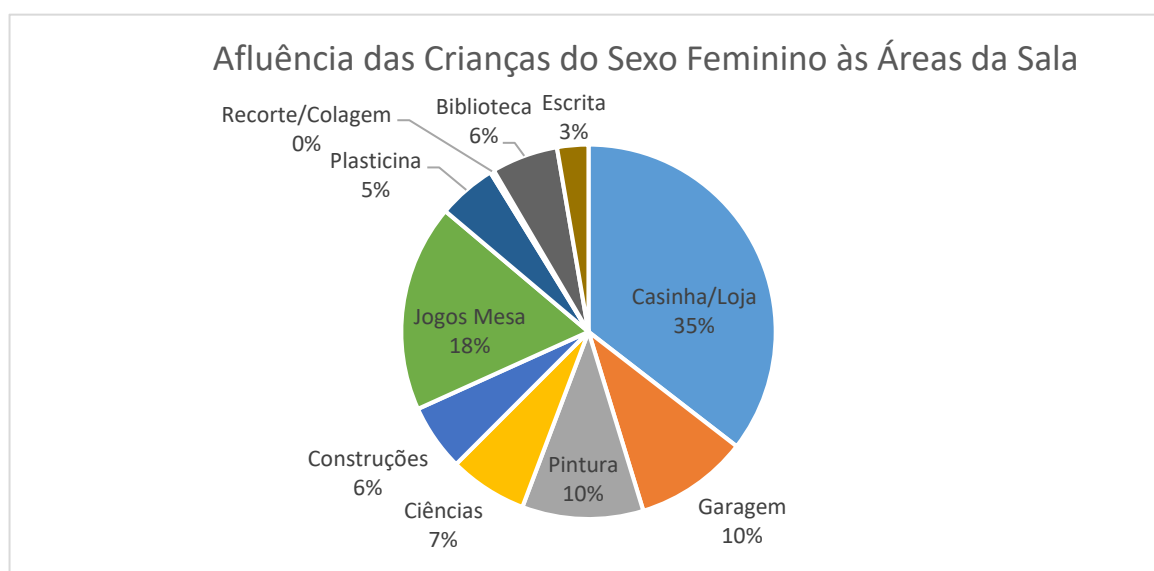


Gráfico 5 - Afluência das crianças do sexo feminino às áreas da sala

Durante todas as semanas de estudo, no momento de escolha das áreas as crianças do sexo feminino tinham um maior interesse na área da casinha, sendo que o entusiasmo e interesse no momento da escolha era muito maior por parte de um conjunto de crianças que tentavam escolher esta área diariamente. Como se pode constatar no gráfico 5, 35% das meninas escolheram a área da casinha, durante as oito semanas de recolha de dados, uma clara diferença em relação à segunda área mais escolhida, os jogos de mesa com 18%. Preferiam assim, nos seus momentos de brincadeira livre, as situações de jogo simbólico onde poderiam brincar livremente criando os seus próprios cenários, em relação a jogos com uma intencionalidade e objetivos fixos.

Indo ao encontro dos dados recolhidos através do gráfico 5, Ferreira (2004, p.254), afirma que em relação a todas as áreas de uma sala, “sobressai a casa pela frequência predominantemente feminina.” Deste modo, considero relevante refletir sobre uma das

condicionantes colocada nesta sala de jardim de infância. A área escolhida num dia não poderia ser a mesma escolhida do dia anterior. Muitas das vezes, como pude observar durante a prática, esta condicionante permitia que o grupo que preferia diariamente a casinha passasse a escolher outras áreas, da mesma forma que possibilitava a outras crianças que por norma não escolhiam a casinha, brincar nesta área. Na grande maioria das vezes eram crianças do sexo masculino que tinham oportunidade de brincar na casinha quando um grande grupo de crianças do sexo feminino não brincava nesta área, pelo facto de existir esta condicionante.

Desde modo, é importante destacar e refletir sobre a intenção pedagógica colocada através desta condicionante, segundo as OCEPE (2016, p.14) “a intencionalidade do/a educador/a (...) permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” Através desta regra, estabelecida desde o início do ano letivo, era possível proporcionar a um maior número de crianças momentos de brincadeira livre onde através do jogo simbólico vivenciam momento e experiências únicas.

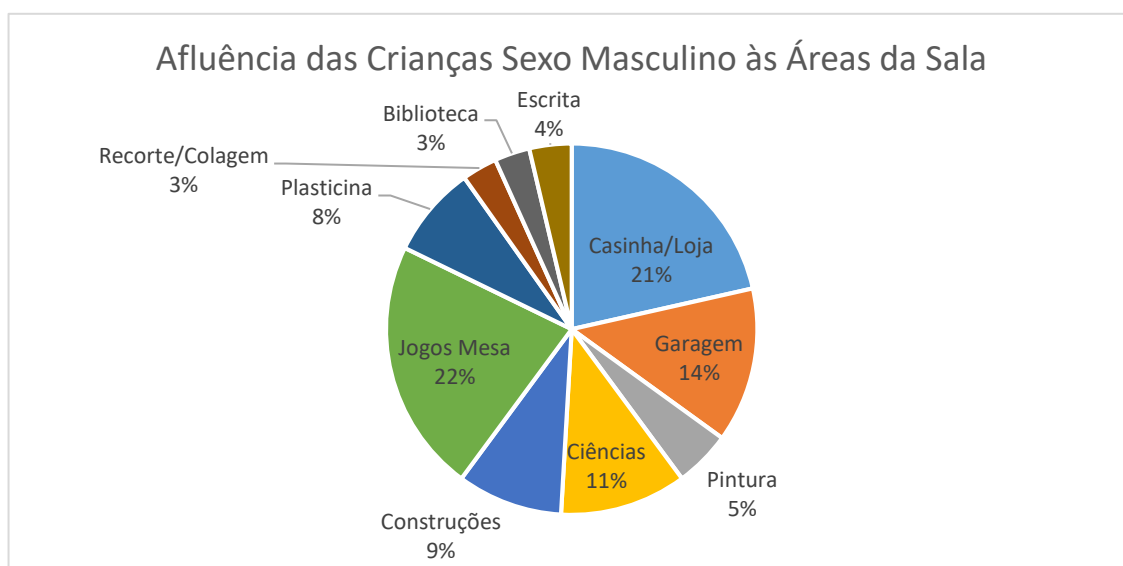


Gráfico 6 - Afluência das crianças do sexo masculino às áreas da sala

No que diz respeito às escolhas dos meninos, é visível no gráfico 6 que a área do jogos de mesa (22%) e a área da casinha/loja (21%) foram as que marcaram os momentos de brincadeira livre, sendo que de seguida é possível verificar que a garagem (14%) e as ciências (11%) foram também as que exerceram mais influência dentro das dez áreas que todo o grupo tinha à sua escolha. Neste caso, os momentos de jogo simbólico surgem como uma das preferências mas não com tanta discrepância das restantes áreas, como se pode constatar nas escolhas das crianças do sexo feminino.

Ao analisar ambos os gráficos é possível afirmar que as áreas que se destacam nas preferências de todo o grupo são a casinha/loja e os jogos de mesa. Tendo em conta os objetivos deste estudo, através desta recolha de dados, é visível que os momentos de jogo

simbólico exercem uma grande influência no quotidiano desta sala de jardim de infância. Nos momentos de brincadeira as crianças recorrem muito mais a este espaço da sala em relação a áreas como o recorde/colagem, escrita, plasticina e biblioteca, que durante as oito semanas em que foi recolhida a afluência às áreas da sala, foram as menos escolhidas e não se encontravam nas preferências das crianças.

Através dos resultados obtidos foi possível apurar também que o educador(a) tem um papel fulcral nas escolhas que toma em relação às áreas disponíveis numa sala de jardim de infância, através da sua prática pode potenciar ainda mais os momentos de brincadeira livre.

Em última análise, considero que não pode ser esquecido o facto de que ao observar, registar e analisar a afluência de um grupo de crianças a todas as áreas disponíveis na sua sala, apesar de este estudo debruçar-se sobre a área da casinha, permiti ao educador(a) conhecer de uma forma mais clara as escolhas e preferências de todas as crianças. Sendo esta uma ferramenta que a longo prazo se pode tornar um elemento de avaliação e reflexão sobre a prática, permitindo a intervenção, caso necessário, não só na área da casinha mas em todas as áreas disponibilizadas às crianças. Tal como apresentado nas OCEPE (2016, p.13):

a observação e registo permitem recolher informações para avaliar questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas) sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a sua evolução.

A Perspetiva das Crianças Perante a Área da Casinha

Tal como na primeira fase do estudo, também no segundo estágio em jardim de infância pretendi escutar as crianças para perceber de que forma a área da casinha tinha influência no seu quotidiano. Na primeira fase, as entrevistas colocadas foram de carácter exploratório, sendo que nesta segunda fase pretendi que as respostas dadas fossem tidas em conta na minha prática, passando assim a assumir um papel interventivo em relação à área da casinha. Como referido anteriormente, as entrevistas foram colocadas a grupo de vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, em que nove crianças eram do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino.

As questões colocadas a cada criança foram as mesmas que na primeira fase do estudo, respeitando também todas as regras tidas anteriormente no momento de cada entrevista individual. Relembro agora as três questões colocadas:

- “Qual a área que mais gostas na sala?”;
- “Na casinha a que gostas mais de brincar? Com quem?”;
- “O que gostavas de ter na casinha?”.

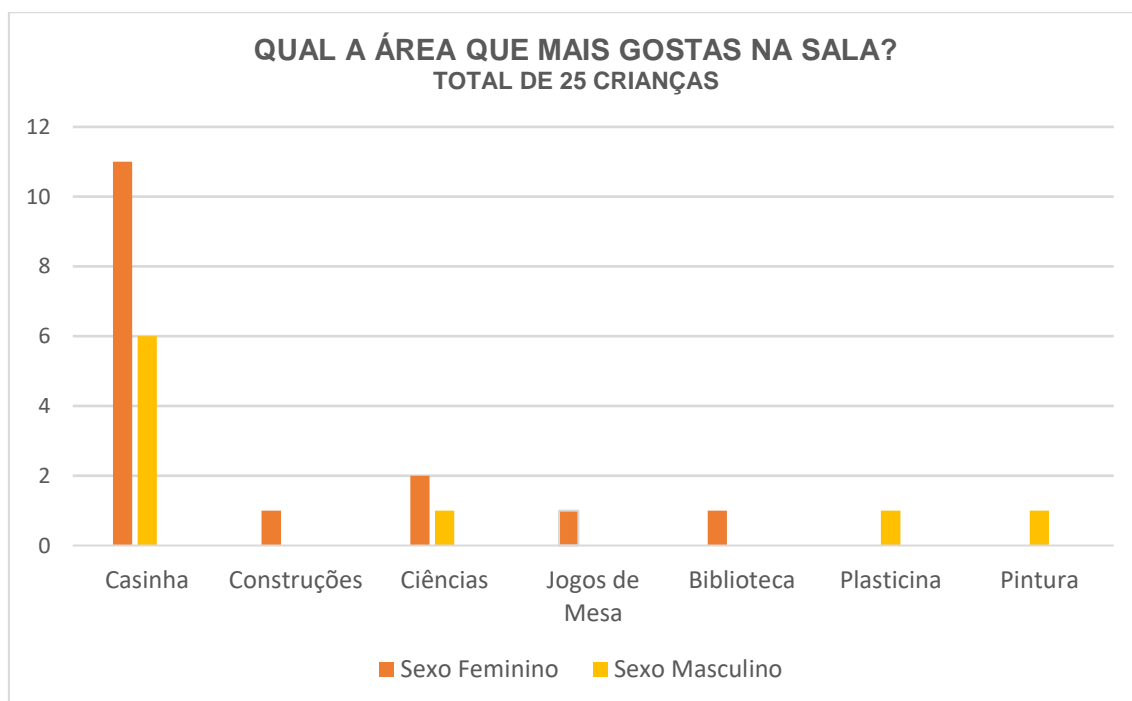


Gráfico 7 - "Qual a área que mais gostas na sala?"

Analisando as respostas dadas no gráfico 7 é notória a preferência pela área da casinha entre todas as áreas existentes, sendo que dezassete crianças num total de vinte e cinco responderam que preferem a casinha para brincarem diariamente, existindo um maior número de meninas a preferirem esta área em relação aos meninos. Torna-se importante referir que esta sala tinha um grande número de áreas à disposição das crianças, um total de dez áreas, o que poderia originar respostas mais dispersas, mas não foi o que se verificou, a maioria das respostas centraram-se na área da casinha. Através das respostas pude

comprovar que a casinha é sem dúvida nenhuma um marco nas brincadeiras das crianças desta sala e consequentemente irá influenciar o seu desenvolvimento durante todo o ano letivo.

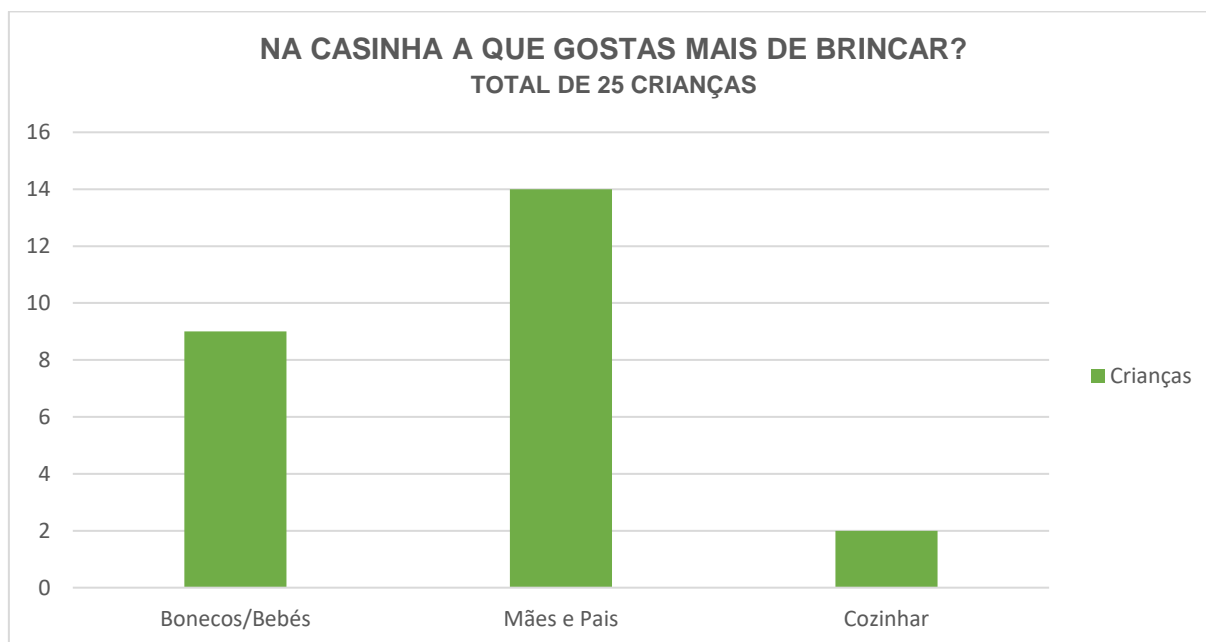


Gráfico 8 - "Na casinha a que gostas mais de brincar?"

Tal como no estudo exploratório realizado anteriormente, em ambiente de jardim de infância, também este grupo de crianças destaca que prefere brincar às “mães e pais” na casinha, como é possível verificar no gráfico 8 um total de catorze crianças distingue a representação de membros ligados a um núcleo familiar, para Oliveira-Formosinho (2013, p.84), “a criança que vai para a área da casa está imersa na vida familiar”.

A esta pergunta nove crianças referem que gostam de brincar com bonecos existentes nesta área. Com as observações que realizei confirmei que estes mesmos bonecos eram utilizados em momentos de jogo simbólico onde estava sempre presente a componente familiar, acabando por existir também a representação de papéis de um núcleo familiar, sendo que nestes casos os bonecos passavam a ser o centro das atenções e eram sempre inseridos nas brincadeiras como um membro da família que era criada pelas crianças. Tal como afirma Spodek e Saracho (1998, p.221), “as crianças usam objetos para representar coisas diferentes do que eles realmente são, de forma que uma boneca pode representar um bebê”.

Em relação às respostas referentes ao ato de cozinhar, também estas brincadeiras eram inseridas em momentos de uma família criada pelas crianças quando estavam na casinha. Assim, posso afirmar que as respostas dadas ao gráfico 8, de uma forma direta ou

indireta, referem-se a brincadeiras que envolvem sempre a representação de momentos claramente ligados ao cotidiano familiar.

Nota de Campo 4

“M.T. agarra no carrinho num boneco e saí da casinha ao mesmo tempo que diz:

- Vamos buscar o teu irmão. – Dando voltas junto da casinha”

M.T. (4 anos, sexo feminino)

“M.M. sai da casinha com um boneco ao colo, corre para a loja e diz:

- O meu bebé está a morrer, preciso de um medicamento, rápido. – Levando uma caixa para a casinha.

F. sentado na cama, coloca o estetoscópio, vê o boneco, dá uma injeção e vê os ouvidos.”

M.M. (3 anos, sexo feminino)

F. (5 anos, sexo masculino)

Na nota de campo 4, estão apresentados dois exemplos de momentos em que o grupo de crianças envolve situações do quotidiano familiar nas suas brincadeiras, com recurso a diversos utensílios ao seus dispor. A postura de cada criança reflete simbolicamente ações tidas por parte dos adultos e as suas brincadeiras acabam por refletir a perspetiva que cada criança tem em relação ao mundo que a rodeia.

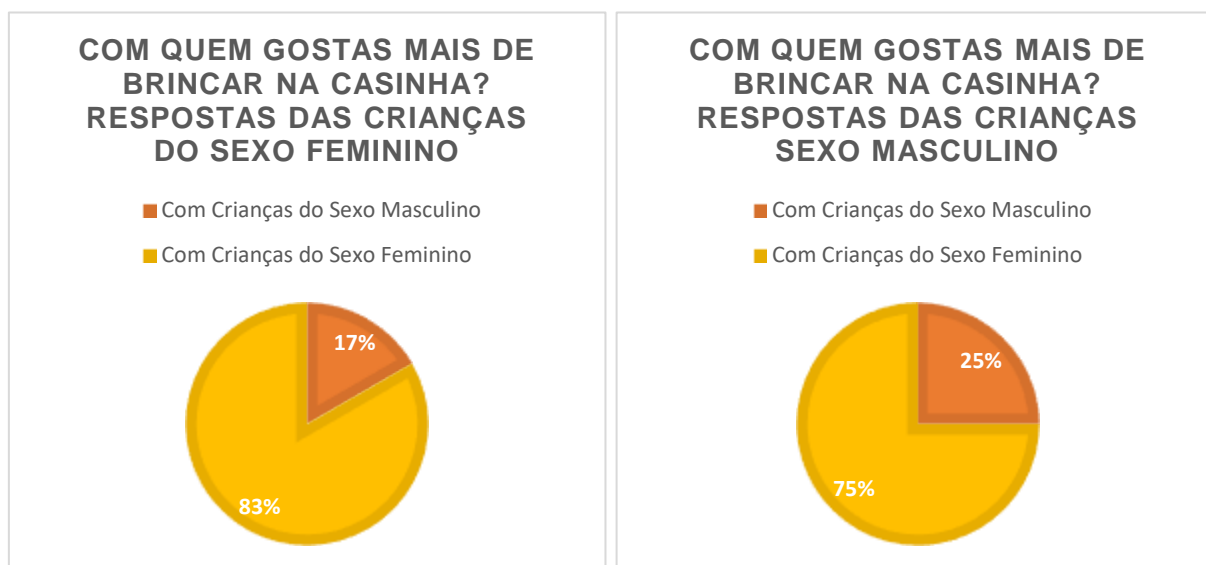


Gráfico 9 - "Com quem gostas mais de brincar na casinha?"

À pergunta “Com quem gostas mais de brincar na casinha?” é visível, no gráfico 9, mais uma vez a influência do género feminino na casinha. Todo o grupo quer meninas ou meninos, referiu que prefere estar acompanhado de meninas nas suas brincadeira de faz de conta. Estas respostas demonstram ser diferentes das do grupo do estudo exploratório, que preferia brincar com crianças do mesmo sexo. Neste caso, e visto que em alguns momentos

deste estudo as crianças do sexo feminino se destacam perante a área da casinha, é importante refletir se a prática pedagógica está ou não condicionar e a influenciar as escolhas das crianças, nunca esquecendo a influência da família e da sociedade no desenvolvimento de cada criança. Para Cardona, M.J, Nogueira, C., Uva, M., Tavares, T.C. (2010), deve existir por parte dos intervenientes educativos uma reflexão acerca desta temática, propõem assim um olhar reflexivo:

A área da casa, por exemplo: até que ponto foi organizada de forma a ser sobretudo apelativa para as rapariguinhas? E a área da garagem? E qual é a intervenção dos educadores e das educadoras nestas áreas? Como reagem quando observam a realização de atividades que revelam estereótipos relativamente às questões de género? (p.67)

As mesmas autoras (2010), referem que organização das salas e os materiais de que dispõem, muita das vezes, fortalecem ideias e comportamentos preconcebidos relativamente às questões de género.

Nesta sala, considero que tanto os materiais como a organização não levava a qualquer tipo de influência em relação ao género. A afluência também comprova que ambos os sexos gostam desta área. Por vezes, surgiam entre as crianças diálogos na casinha, que refletiam comportamentos preconcebidos, e nesses momentos não havia intervenção da educadora responsável, muitas das vezes porque não se apercebia dos mesmos, mas fora da área quando o mesmo acontecia já se verificava uma reação.

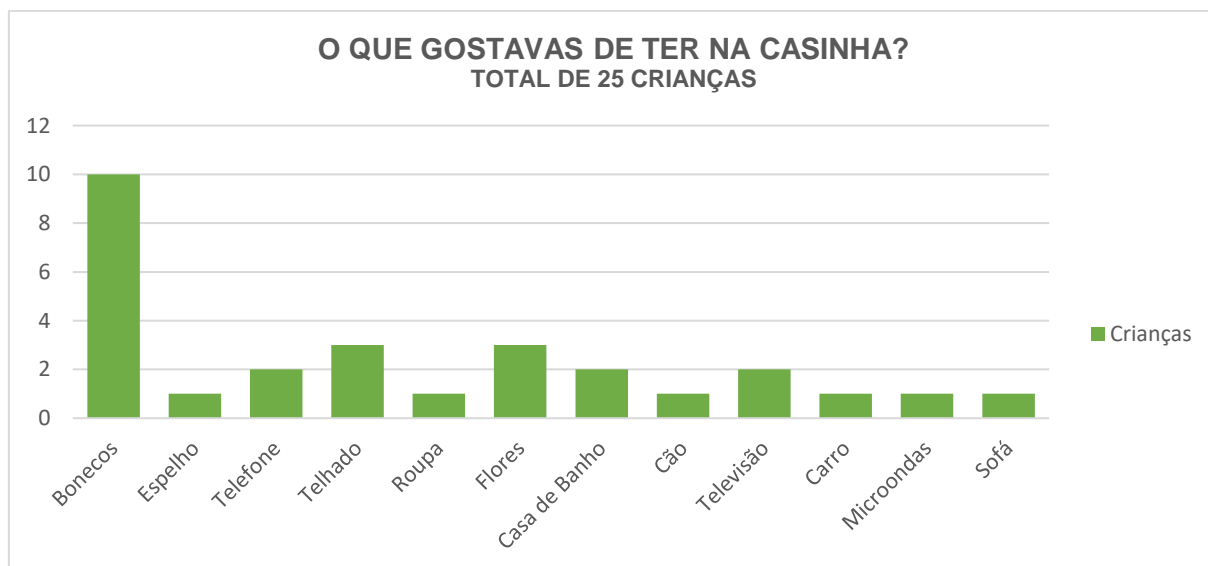


Gráfico 10 - "O que gostavas de ter na casinha?"

Era através da questão "O que gostavas de ter na casinha?", que pretendi intervir nos momentos de brincadeira de todo o grupo. Ao saber o que gostariam de ter neste espaço a proximidade com os interesses de cada um era maior, foi assim que ao escutar todas as

crianças conseguem perceber o que para elas poderia vir a enriquecer os momentos passados na casinha. Segundo as OCEPE (2016) ao planejar a ação o educador/a deve:

estar preparado para acolher as sugestões das crianças (...) Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo. (p.15-16)

As respostas foram bastantes variadas, sendo que através do gráfico 10 é perceptível que os bonecos são a grande preferência, apesar de ser um objeto presente neste espaço em grande quantidade. Logo a seguir aos bonecos é possível ver com o mesmo número de respostas o telhado e as flores e também o telefone, a casa de banho e a televisão.

Deste modo, analisando os interesses das crianças e tendo em conta todos os materiais já existentes na casinha e também as dimensões deste espaço, foram criados alguns materiais. Pretendi trazer para os momentos de brincadeira recursos que fossem possíveis de serem construídos pelo grupo mas também que enriquecessem de uma forma lúdico-pedagógica cada brincadeira.

Inicialmente foi construída a televisão com recurso a materiais reciclados, sendo que através de uma caixa de cartão, previamente recortada, todas as crianças escolheram como queriam que ficasse. Foi pintada e através de uma votação foram apurados os principais interesses das crianças quando viam televisão, e os programas mencionados foram coloridos por todos. Era possível ainda nesta televisão cada criança substituir sempre que quisessem o que estaria a dar. Este recurso foi construído e inserido na semana de intervenção em que a principal temática a ser explorada era o corpo, mais especificamente os cinco sentidos, permitindo interligar diferentes conceitos e enriquecendo também este material e toda a prática.

Curiosamente, no dia que foi construída a televisão comemorou-se o dia da televisão, dia vinte e um de novembro, permitindo ainda fazer com todo o grupo a referência a este dia num momento de diálogo em grande grupo. A construção deste recurso revelou ser um momento de grande empenho e curiosidade, no momento em que foi colocada o grupo escolheu qual o melhor sítio onde poderia ficar, no mesmo dia pude verificar que a vontade de ir para a casinha era muito maior, e consequentemente nos dias seguintes observei que a televisão era o centro das atenções. (Anexo X)

Com a presença da televisão pude constatar diferentes momentos de constante aprendizagem como, por exemplo, momentos que promoveram o diálogo entre todas as crianças que brincavam neste espaço, momentos de negociação entre qual seriam os desenhos animados que iriam ser escolhidos, circunstâncias de ajuda e alguma disputa ao substituir cada folha da televisão e ainda muita imaginação e criatividade ao inserir este

novo recurso nos momentos onde existia a reprodução da vida familiar. Exemplos que se podem ver na nota de campo 5.

Nota de Campo 5

“D. e C. escolhem o que querem ver na televisão.

- Vamos ver os marretas bebés.- Diz D. ao mesmo tempo que muda a folha que estava da televisão.”

D. (5 anos, sexo masculino)

C. (5 anos, sexo feminino)

“M.M. vai buscar a esfregona e começa a limpar a casinha.

- Já comi. – Diz F.

- Está bem, a mãe já lava. – Afirma M.M.

- Agora quero ver televisão. – Diz F. e dirige-se à televisão e carrega num botão para ligar, ficando depois sentado em frente à televisão.”

F. (5 anos, sexo masculino)

M.M. (3 anos, sexo feminino)

Seguidamente, foi construído um telefone para a casinha, visto não existir este recurso e também ter sido um dos mais escolhidos nas entrevistas colocadas. Inicialmente considerei adequado colocar neste espaço um telefone real, mas acabou por surgir a ideia de criar um telefone com materiais reciclados, permitindo ao grupo acompanhar todo o processo de construção e inserir também a consciência que através de objetos, neste caso copos de iogurtes dos lanches da tarde, era possível criar um objeto para brincar. Assim, as crianças pintaram os copos e foi colocado um fio, foi explicado em grande grupo como se utilizava este telefone diferente do habitual, e no momento em que cada criança pode experimentar as reações foram de grande euforia e entusiasmo. Este recurso começou a fazer parte da área da casinha e tal como a televisão, foi visível que o interesse por este espaço aumentou e a curiosidade para usar o telefone era geral. (Anexo X)

Através da observação dos momentos na casinha apercebi-me inicialmente que o telefone eram utilizado de modo exploratório, pelo facto de ser um objeto novo no espaço e que para muitos era misterioso por permitir apenas a uma criança ouvir o que estava a ser dito pela outra criança. Com o passar dos dias pude verificar, como apresentado na nota de

campo 6, que através do telefone eram criados diálogos a pares que davam continuidade às brincadeiras faz-de-conta complementado as mesmas.

Nota de Campo 6

“M.T. vai buscar o telefone e vai ao encontro de M.M.

- Toma, vais ouvir o que eu vou dizer. – Diz M.T.

M.T. coloca copo no ouvido e M.M. na boca e falam uma com a outra.

- Estás a ouvir? – Pergunta M.T. e ficam as duas a rir.

M.M. coloca copo na boca e responde:

- Estou.”

M.T (4 anos, sexo feminino)

M.M. (3 anos, sexo feminino)

“M.T. vai buscar o telefone e diz para F.:

- Toma o telefone, fala com o médico. O bebé está doente.

F. coloca o copo no ouvido e M.T na boca e falam um com o outro.

V. e L. sentam-se na cama e agarram no boneco ao colo.

- Ele está mesmo doente. – Diz V.

- Vou fazer uma sopa.- Afirma L.”

M.T (4 anos, sexo feminino)

F. (5 anos, sexo masculino)

V. (5 anos, sexo feminino)

L. (5 anos, sexo feminino)

Foi também planeado e construído um telhado para a casinha, este recurso tal como os anteriores foi construídos com materiais reciclados, neste caso um lençol antigo e um rolo de cartão. O grupo representou no lençol telhas através grafismos e simetrias, permitindo também no momento de criação explorar alguns conceitos ao nível no domínio da matemática. Após a realização do telhado este recurso foi colocado sobre a área de forma suspensa recriando a forma de um telhado. No momento em o grupo viu o telhado colocado foi visível um grande entusiasmo pois quando entravam neste espaço em cima das suas cabeças existia o telhado que algumas crianças tanto queriam, assemelhando-se cada vez mais a uma casa real mas ao mesmo tempo parecendo uma cabana.

O telhado era diferente de todos os materiais construídos, a televisão e o telefone eram recurso que podiam ser utilizados pelas crianças de uma forma constante, era através do seu manuseamento que o grupo podia explorar, criar e enriquecer momentos de jogo simbólico. No caso do telhado, este recurso não podia ser tocado, apenas podia ser visto pelas crianças, e foi por este mesmo motivo que escolhi criar um telhado para a casinha. Pensei que ao

introduzir este elemento o que seria mais valorizado seria a imaginação, a criatividade e a recriação de um espaço que reproduzia de forma simbólica a casa de cada criança. Deste modo, além do que pude observar e registrar nos momentos de brincadeira na casinha, questionei as crianças em relação ao que sentiam agora que tinham um telhado na sua casinha, como se pode observar na nota de campo 7. As respostas dadas permitiram-me clarificar a opinião de cada criança e percebendo o seu impacto. (Anexo X)

Nota de Campo 7

“- É a primeira vez que estou aqui com o telhado, assim apanhamos mais sombra. – diz J.F. sentado a olhar para o telhado.”

J.F. (5 anos, sexo masculino)

“- Olha o telhado M.M., assim já não chove na casinha.- Diz V.G. para M.M.”

V.G. (5 anos, sexo feminino)

M.M. (3 anos, sexo feminino)

Quando questionados sobre a colocação do telhado:

J.F.: “Agora apanha mais sombra” (5 anos, sexo masculino)

J.: “Agora dá para ver o candeeiro” (4 anos, sexo masculino)

M.: “Assim não chove” (5 anos, sexo feminino)

C.: “Faz sombra” (5 anos, sexo feminino)

V.G.: “Pode chover e assim ficamos lá de baixo” (5 anos, sexo feminino)

D.: “A casinha fica mais gira” (4 anos, sexo masculino)

Todos recursos construídos foram inseridos de forma gradual durante toda a prática, de modo a proporcionar diversos momentos de exploração de uma forma intercalada, permitindo uma maior atenção a cada recurso. Assim, pude constatar que a exploração era muito mais rica, pois os novos elementos eram sempre o foco das atenções da área da casinha quando nesta eram colocados, indo ao encontro deste fator também as OCEPE (2016) reforçam a relevância dos materiais, afirmando que:

A importância dos materiais na aprendizagem das crianças implica que o/a educador/a defina prioridades na sua aquisição (...) a escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético. (p.28-29)

Um elemento comum a todos os materiais construídos segundo os interesses das crianças, foi o facto de serem sempre construídos com uma base reciclada. A minha intenção

ao construir estes recursos foi também verificar e realçar que para uma sala de jardim de infância existem diversas hipóteses de reutilização de materiais que aos olhos das crianças tiveram tanto ou mais valor que os restantes recursos existentes, também as OCEPE (2016) referem que:

A utilização de material reciclado (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecido pedaços de madeira, fios etc.), (...) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica. (p.29)

As Áreas de Conteúdo Relacionadas com Área da Casinha

Com este estudo um dos principais objetivos que pretendo analisar prendesse ao facto de querer compreender de que forma a área da casinha e os materiais presentes na mesma, podem ser impulsionadores de aprendizagem em crianças que frequentam um jardim de infância. Para o fazer, considero que uma das formas mais coerentes e adequadas é analisar quais são as áreas de conteúdo, referidas pelas OCEPE, desenvolvidas na área da casinha e de que forma as mesmas são exploradas. Segundo as OCEPE (2016, P.35) “As áreas de conteúdo são, assim, referências a terem conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos e estanques e serem abordados separadamente.”

É impossível fazer esta análise sem recorrer a evidências dos momentos de brincadeira livre. Foram observados e registados momentos de uma forma atenta e não participada, estruturados semanalmente durante quinze minutos, uma vez por semana. Deste modo, iriei analisar as áreas de conteúdo e respetivos domínios perante as observações realizadas durante o estágio, recorrendo também às notas de campo que descrevem um conjunto de momentos vivenciados pelas crianças na área da casinha.

Área de Formação Pessoal e Social

Esta área deve ser vista de forma transversal, apesar de ter conteúdos próprios está presente em todo o trabalho educativo. “Esta área incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários.” (OCEPE 2016, p.6).

Pude verificar que na casinha esta área de conteúdo não só está presente como também é potenciada diariamente. Através do jogo simbólico são desenvolvidas competências, referidas nas OCEPE, como cooperar e respeitar os outros, desenvolver uma atitude crítica, capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidade.

Através da representação de papéis, as crianças adotavam sempre uma atitude responsável e de cooperação quando encenavam o papel de um adulto como, pai, mãe, irmão(a) mais velho, médico ou avós, acabando por ser uma figura protetora para com as crianças que assumiam o papel de filho/criança. Ao brincarem livremente as crianças vivenciavam situações onde teriam de tomar decisões e negociar com o restante grupo. Destaco também que era visível uma atitude crítica, pois as regras na casinha eram criadas pelas próprias crianças e nos momentos de interação eram elas mesmas que assumiam uma atitude crítica perante certas decisões.

Na nota de campo 8, apresentada de seguida, é possível verificar no primeiro exemplo um momento em que uma das crianças assume uma atitude de preocupação para com a outra criança, simbolizando a rotina comum de uma família que poderá ser a sua. No segundo exemplo surge um momento de tomada de decisão entre duas crianças em que ambas têm que negociar, promovendo assim uma atitude crítica.

Nota de Campo 8

- Agora quero pão para torrar. Já tem manteiga? – Pergunta M.M.
- Não, vou buscar, mas não podes meter muito porque faz mal.- Afirma F.
- Já comi. – Diz F.
- Está bem, a mãe já lava. – Responde M.M.”

M.M. (3 anos, sexo feminina)

F. (5 anos, sexo masculino)

“- Agora és tu a doutora. – Afirma M.M.

- Não eu sou a mãe. Já sei, agora o médico está fechado, pode ser? – Afirma M.T.”

M.M. (3 anos, sexo feminino)

M.T. (4 anos, sexo feminino)

Área de Expressão e Comunicação

Esta área deve estar na educação pré-escolar de uma forma muito ativa, pois comporta diferentes domínios essenciais a um desenvolvimento holístico da criança.

Domínio da Educação Física

Segundo as OCEPE este domínio “constitui uma abordagem específica de desenvolvimento de capacidades motoras” (p.6), relacionadas sempre o corpo, espaço e materiais. Considero que na área da casinha este domínio estava pouco presente, visto ser um espaço de pequenas dimensões e consequentemente com poucos desafios a nível motor para as crianças.

Domínio da Educação Artística

Este domínio é uma das bases da casinha estando o faz-de-conta inteiramente ligado ao subdomínio do jogo dramático e teatro, referido pelas OCEPE, que pretende desenvolver competências como:

Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros. (...) Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização. (OCEPE 2016, p.54)

Apesar de ter verificado que nesta sala de jardim de infância este subdomínio era desenvolvido de outras formas como, a dramatização de pequenas histórias e através

também de jogos direcionados pela educadora responsável, era na área da casinha que todas as competências acima referidas eram desenvolvidas diariamente. Com a grande mais-valia de existirem diversos recursos ao dispor de todo o grupo como, por exemplo, roupas, mobiliário de quarto e cozinha, utensílios de cozinha e limpeza, embalagens de alimentos, peluches, bonecos e respetivos acessórios, que enriquecem não só este espaço como também permitiam ao grupo criar inúmeros cenários.

Ainda que a área da casinha permaneça inteiramente enquadrada no domínio da educação artística, existem outros subdomínios apresentados pelas OCEPE que considero que não eram explorados neste espaço como, as artes visuais, a música e a dança, talvez pelo fato de já existir nesta sala áreas específicas onde poderiam ser explorados estes subdomínios.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

No que diz respeito a este domínio as OCEPE (2016) destacam que:

o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando, (...) emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais. (p.6)

Analisando esta descrição, referente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, posso considerar que existia uma dicotomia na área da casinha desta sala. Pude constatar ao longo de todas as observações, que a linguagem oral era uma das competências mais desenvolvidas e uma das ferramentas essenciais às brincadeiras das crianças, pois era através do diálogo e da comunicação, que individual ou entre pares, o grupo podia criar momentos de jogo simbólico. Contudo, não posso afirmar o mesmo em relação à abordagem à escrita. Ao observar as brincadeiras verifiquei que não existiam situações de emergência da linguagem escrita, nem nos momentos de faz-de-conta criados pelas crianças nem através de materiais. Tal como refere Viana e Ribeiro (2014, p. 9), “não se trata de alfabetizar ou antecipar as aprendizagens formais relacionadas com a leitura e escrita” mas pelo contrário, na educação pré-escolar “trata-se, sim, de criar um conjunto de experiências enriquecedoras que facilitem o desenvolvimento de hipóteses (...) sobre a linguagem escrita e a sua relação com a oralidade”.

Deste modo, e visto que já tinha intervindo na área na casinha no decurso das entrevistas em que apurei os interesses do grupo, também no momento em que me apercebi que a abordagem à escrita não era desenvolvida na casinha, e após verificar que era exequível desenvolver de algum modo práticas de emergência da linguagem escrita, foram planeados e criados recursos para este efeito.

Inicialmente, e no âmbito do projeto de intervenção que estava a ser posto em prática, planeei a construção de uma caixa de correio para a casinha com recurso a uma caixa de cartão e tintas. Depois de construída pelo grupo foi colocada na casinha e utilizada em inúmeras atividades como, por exemplo, a criação da carta ao pai natal, enquadrada na temática da época, onde cada criança decorou a mesma e puderam expressar os seus desejos, que foram escritos nas suas cartas e colocaram as mesmas na caixa de correio, permitindo ao grupo conhecer este meio de comunicação pouco frequente no seu quotidiano.

Este recurso foi também uma das formas em que as histórias utilizadas na hora do conto chegavam ao grupo, as mesmas eram colocadas no correio e as crianças iam buscá-las, o que também suscitou muita curiosidade e entusiasmo por parte das crianças, querendo sempre saber qual era a história e estando consequentemente mais atentos durante o seu conto.

Foi também através desta caixa do correio que criei a “carta do dia”, nesta estava descrito todas as atividades que se iriam realizar naquele dia. Esta carta era colocada na caixa do correio acompanhada de algum material, sem que as crianças se aperceberem, e uma criança ia buscá-la para ser lida. Todos os dias o interesse por abrir a carta era constante, a segurança de saber que a rotina tinha um novo momento fez com que a “carta do dia” se tornasse também a introdução às cartas propostas aos encarregados de educação. Este desafio colocado aos pais tinha o principal objetivo conhecer novas profissões de uma forma diferente, pois os pais teriam de fazer uma pequena descrição da sua profissão. Cada criança colocava a sua carta no correio para que posteriormente fosse lida para todo o grupo. A adesão dos encarregados de educação foi muita boa, os momentos de leitura eram um marco de cada dia. As crianças assumiam a responsabilidade de ir buscar a sua carta, abrir a mesma e mostrar aos colegas e depois a mesma era lida, proporcionando assim ao grupo conhecer diversas profissões do meio envolvente.

Através da criação da caixa do correio foi possível criar diversos momentos fora e dentro da área da casinha em que a linguagem oral, mas principalmente a abordagem à escrita foi explorada de uma forma lúdica, por vezes não planeados, que promoveram o contacto com o uso da leitura e da escrita. Na área da casinha a caixa do correio passou também a ser um elemento de foco e explorado durante o jogo simbólico, como se pode constatar na nota de campo 9.

Nota de Campo 9

“M.T. levanta-se da mesa e diz:

- Já sei, vou ver se há cartas. – Diz M.T. dirigindo-se à caixa de correio.
- Não há cartas hoje.- Afirma M.T. voltando para a mesa com uma expressão triste.”

M.T. (4 anos, sexo feminino)

Com o intuito de criar também momentos de emergência da linguagem escrita, foi criado um suporte para revistas e jornais para a área da casinha. Com este suporte as crianças poderiam durante as brincadeiras recorrer a diferentes recursos onde a escrita era a principal forma de comunicação.

O grupo demonstrou grande curiosidade, acabando por trazer de casa diversos impressos escritos como, folhetos, jornais e revistas. Após a colocação deste material na casinha foi notório o interesse pelo mesmo, começando a fazer parte das brincadeiras deste espaço. Através da observação e dos registos recolhidos, ilustrados na nota de campo 10 apresentada de seguida, verifiquei que a exploração permitiu ao grupo desenvolver diversas competências, destacadas pelas OCEPE (2016) como, a funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, a identificação de convenções da escrita, o prazer e motivação para ler, a identificação de funções no uso da leitura e da escrita e também usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas interações com outros.

Nota de Campo 10

“V., F., e F.A. entram na casinha e dirigem-se ao suporte de jornais e revistas, cada um tira um, sentam-se à mesa e começam a ver.

- Estou a ver uma revista. – Diz V.
- Eu é um jornal, com tantas letras, olha esta é do meu nome. – Afirma F. apontando para as letras.
- Esta revista só tem brinquedos divertidos. – Diz V.
- Olha aqui F., são chocolates. – Diz F.A ao mesmo tempo que aponta para a revista.”

V. (5 anos, sexo feminino)

F.A. (5 anos sexo feminino)

F. (5 anos, sexo masculino)

Domínio da Matemática

O domínio da matemática tem:

um papel essencial na estruturação do pensamento, e dada a sua importância para a vida do dia a dia e para as aprendizagens futuras, o acesso a esta linguagem e a construção de conceitos matemáticos e relações entre eles são fundamentais para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo. (OCEPE, p.6)

Na casinha, o domínio da matemática era desenvolvido em inúmeras situações e o facto de haver a possibilidade de partilha de espaço e de materiais com a área da loja que se encontrava ao lado desta, permitia uma maior exploração ao nível do domínio da matemática.

Ao existir recursos manipuláveis que permitiam situações de compra e venda, e ainda uma caixa registadora e uma balança na loja e um termómetro e um cronómetro na casinha, a predisposição do grupo para envolver este domínio nas suas brincadeiras era muito maior. Os diálogos das crianças, como os apresentados na nota de campo 11, refletiam muitas das vezes capacidades essenciais para futuras aprendizagem ao nível matemático, que só através dos momentos de observação mais diretos e dos registos que efetuei é que foi possível verificar os mesmos.

As crianças aplicavam conceitos e estratégias que refletiam diversos conceitos e competências essenciais para desenvolvimento do raciocínio matemático como, resolver problemas que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração, usar os termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades, escolher e usar unidades de medida para responder a questões, comparar a altura, largura, comprimento, indicando algumas características de medida “maior que”, “mais pequeno que”, “mais estreito que”, “igual a”.

Nota de Campo 11

“- Eu sou a mãe. – Afirma V.G.

- Eu sou o bebé.- Diz V., sentando-se no carrinho de bebés.

- Não dá, és muito pesado.- Diz. M.M”

V.G. (5 anos, sexo feminino)

V. (5 anos, sexo feminino)

M.M. (3 anos, sexo feminino)

“- Olha, isto custa 14 cêntimos. – F. ao mesmo tempo que olha para a caixa de ovos que está na mesa.”

F. (5 anos, sexo masculino)

“- Quero um café.- Diz C.

- Eu também, e uma bolacha. – Afirma M.T.

- Mãe, o senhor da loja disse que primeiro é o pacote rosa e depois o amarelo para fazer o café. - Explica M.T. a I.

I. dirige-se ao fogão para preparar o café.”

C. (5 anos, sexo feminino)

M.T. (4 anos, sexo feminino)

I. (5 anos, sexo feminino)

“Sentado na cama F., coloca o estetoscópio e vê boneco, dá uma injeção e vê os ouvidos.

- Olha, olha este tem 14°C.” – diz F. para M.M. ao mesmo tempo que lhe mostra o termómetro.”

F. (5 anos, sexo masculino)

M.M. (3 anos, sexo feminino)

Na nota de campo 11, é possível verificar algumas das situações onde conceitos matemáticos começam a ser desenvolvidos. No primeiro exemplo, o desenvolvimento do sentido de medida em relação à grandeza do peso. No segundo exemplo é visível que a criança ao olhar para a embalagem conseguiu identificar uma quantidade, neste caso, através dos números apresentados na embalagem. No terceiro exemplo ao dar as indicações a criança está a organizar os objetos e acontecimentos considerando uma determinada ordem, no último exemplo apresentado pode-se verificar uma referência de uma medida como a temperatura, para as OCEPE (2016) experiências como estes exemplo “possibilitam que as crianças compreendam progressivamente a utilidade de instrumentos de medida e de medidas padronizadas.” (p.82).

Em última análise destaco que, todas as aprendizagens tidas a nível matemático podem ser sistematizadas pelo educador a partir das vivências das crianças através do fazer-de-conta, como referem as OCEPE (2016, p.75), o “jogo dramático, que envolve a criação de uma situação imaginária (compra numa loja, pôr a mesa, etc.), contribuem para a aprendizagem da matemática.”

Área do Conhecimento do Mundo

De um modo mais abrangente as OCEPE (2016) definem o conhecimento do mundo como “uma área em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, (...) que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia.” (p.6)

Na casinha eram vários os momentos em que o conhecimento do mundo era desenvolvido. Com recurso aos diversos materiais presentes, mas também através de pequenas situações que surgiam entre as crianças onde eram questionadas situações ou até mesmo dialogados diversos temas, relacionados com as vivências de cada criança tidas na escola, em casa ou em locais do seu meio envolvente.

As OCEPE subdividem a área do conhecimento do mundo em três componentes, a introdução à metodologia científica, a abordagem às ciências e o mundo tecnológico e utilização das tecnologias. Sendo que a abordagem às ciências se subdivide ainda no conhecimento do mundo social e o conhecimento do mundo físico e natural. Analisando assim a organização das OCEPE, verifiquei que a componente mais explorada na casinha é o conhecimento do mundo social. Considero que este facto ocorre porque existia nesta sala outras áreas que exploravam as restantes componentes da área do conhecimento do mundo como, por exemplo a área das ciências.

Nota de Campo 12

“M.M agarra ao colo um boneco e leva-o a passear pela casinha.

- Doutora, doutora vem cá.- Diz M.M. para M.T.

- Não, ele já está bom. – Responde M.”

M.T. (4 anos, sexo feminino)

M.M (3 anos, sexo feminino)

“J.F. entra na casinha e diz:

- Estou doente, preciso de um médico.

V. e J.F sentam-se na cama e V. coloca o estetoscópio no peito de J.F e imita o som do coração.”

J.F. (5 anos, sexo masculino)

V. (5 anos, sexo feminino)

“- Agora sou a avó.- Afirma V.

- Sabes M.M., as avós são as mães das mães. – Diz V. para M.M

- Eu sei, a minha mãe tem uma mãe.- Responde M.M.”

V. (5 anos, sexo feminino)

M.M (3 anos, sexo feminino)

“- Tu és quem M.? – Pergunta C.

- Sou a filha mais velha – Responde M.T.

- Mãe, já está aqui tudo para fazeres o almoço.- Diz M.T. para I.”

C. (4 anos, sexo feminino)

M.T. (4 anos, sexo feminino)

I. (5 anos, sexo feminino)

Nos exemplos acima apresentados, nota de campo 12, são visíveis momentos em que são exploradas aprendizagens ao nível do conhecimento do mundo social. Através do jogo simbólico as crianças apresentam competências referidas nas OCEPE (2016, p.89) como, “Identifica os membros da família próxima e fala sobre os graus de parentesco”, “Identifica diferentes elementos da comunidade educativa, percebendo os seus papéis específicos”, “Refere e identifica a atividade associada a algumas profissões”. Durante a grande parte das observações realizadas as brincadeiras demonstravam que este grupo reproduzia diversas situações influenciadas pelo mundo que as rodeia, refletindo diversas competências e conceitos já adquiridos na componente social.

Após analisar de que forma as diversas áreas de conteúdo das OCEPE estão presentes e influenciam as brincadeiras de jogo simbólico, posso concluir que na sala onde realizei a minha prática de ensino supervisionada, a área da casinha potencia um conjunto de

aprendizagens que enriquecem o desenvolvimento das crianças que usufruem deste espaço. Através da observação e do registo pude verificar que efetivamente estão presentes algumas das áreas de conteúdo das OCEPE nos momentos de brincadeira livre e que diariamente eram criadas situações de jogo simbólico onde, de forma lúdica, o grupo desenvolveu e adquiriu competências fulcrais à sua faixa etária.

Além da aquisição de competências, considero que a área da casinha é também uma boa amostra de todas as aprendizagens que as crianças já adquiriram até ao momento em que é feita a observação. Hohmann e Weikart (2011, p.188) defendem que “ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato.” Através da criação simbólica do quotidiano as crianças estão a refletir como encaram o mundo que as rodeia e assim transmitir valores e atitudes que podem ter adquirido ou observado.

Para um educador observar estes momentos é uma excelente forma de conhecer e perceber as necessidades e acompanhar o desenvolvimento de todas as crianças do grupo. Considero que o educador responsável pela sala onde recolhi as diversas evidências, não tinha um papel participativo nas brincadeiras das crianças na casinha, interferia e observava pouco, acabando por não potencializar as aprendizagens na casinha.

Áreas de Conteúdo Potenciadas na Área da Casinha	Antes da Intervenção			Após a Intervenção		
	P.	P.P.	N.P.	P.	P. P.	N.P.
Área de Formação Pessoal e Social						
Área de Expressão e Comunicação						
Domínio da Educação Física						
Domínio da Educação Artística						
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita						
Domínio da Matemática						
Área do Conhecimento do Mundo						
P. – Potenciada/P.P. – Potenciada Parcialmente/N.P. – Não Potenciada						

Tabela 13 - Análise dos Resultados

Analisando a tabela 13, que sintetiza este momento do estudo, é possível verificar que ocorreu uma mudança após as semanas de intervenção. Esta mudança diz respeito ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, este passou a ser mais potenciado nos momentos de faz-de-conta. Creio que ao aperceber-me, inicialmente, que este domínio poderia estar muito mais presente na casinha e que com pequenas intervenções era possível fazê-lo, foquei grande parte da minha intervenção em potenciar estes momentos. Os materiais criados permitiram que existisse facilmente esta mudança ao longo das semanas de estágio, tendo em conta a minha intenção mas também os interesses de todo o grupo.

Considerei que algumas áreas de conteúdo estavam a ser potenciadas mas de forma parcial, visto que nas OCEPE existe uma subdivisão destas áreas. Nos momentos de observação e de registo das notas de campo, verifiquei que algumas áreas são potenciadas mas não em todos os seus subdomínios como, por exemplo, o domínio da educação artística que está presente na casinha parcialmente, pelo facto de potenciar o subdomínio do jogo dramático e teatro mas não potencia os subdomínios das artes visuais, da música e da dança.

Em última análise, destaco que este último momento do estudo permitiu-me verificar que existiram mudança ao nível pedagógico na área da casinha. Estas mudanças ocorreram num curto espaço de tempo, durante as oito semanas de estágio. Considero que foram mudanças significativas em proporção ao tempo de intervenção. Presumo que se existisse uma continuidade na intervenção as mudanças iriam ser mais visíveis e notórias, abrangendo outras áreas de conteúdo das OCEPE. Tal como referem as OCEPE (2016, p.35):

Ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento, tais como, a língua, a matemática, as ciências.

2.6. Considerações Finais do Estudo

Com a realização deste estudo, centrado nas potencialidades da área da casinha na educação pré-escolar, foi possível inferir com conjunto de evidências que confirmam que este espaço, presente em todas as salas de jardim de infância, pode proporcionar um conjunto de experiências fundamentais a um desenvolvimento holístico e à construção de todo o processo educativo de cada criança. Segundo Rigolet (2006, p.16), a área da casinha é “uma oportunidade de crescimento individual e coletivo, integradora de todas as áreas de desenvolvimento e potencializadora de uma experiência rica, vivida de forma autenticamente educativa, participativa, coerente, estética e lúdica.”

Este estudo foi realizado sempre com o objetivo central de investigar as potencialidades e problemáticas associadas ao tema passando por escutar cada criança, percebendo assim as suas intenções, opiniões e necessidades. Pois tal como afirma Garvey (1992 p.11) “ao fazerem de faz de conta, as crianças exprimem muitas vezes, indirecta ou, simbolicamente, preocupações e temores.”

As principais problemáticas verificadas ao longo do estudo relacionam-se com gestão e ação pedagógica do educador e pelas oportunidades que este pode proporcionar nos momentos de brincadeira na casinha. Barbosa e Horn (2008, p.80) mencionam que, “o adulto deverá desempenhar um papel desafiador, povoando a sala (...) com objetos interessantes, bem como ampliando e aprofundando as experiências das crianças”. Durante o estudo foi visível que condicionantes colocadas, previamente, pelo educador influenciavam diariamente, os momentos de jogo simbólico. Foi possível verificar também que a envolvimento do educador é uma das principais razões pela qual a área da casinha pode, ou não, exercer grande influência no desenvolvimento das crianças. Ao acompanhar de perto e conhecer quais as possíveis melhorias na área o educador consegue, conseqüentemente, dar resposta às necessidades e potencializar este espaço.

Através dos diálogos e entrevistas foi-me possível ir ao encontro da perspetiva do grupo em relação ao espaço da casinha, para que gradualmente as crianças fossem envolvidas como agentes participativos no planeamento seu processo educativo. Este espaço é destinado às crianças e são elas que usufruem do mesmo todos os dias, deste modo considero que foi fulcral adaptar e envolver todo o grupo na construção desta área que tanto os atrai. Destaco também, todos os materiais construídos para os momentos de jogo simbólico que revelaram ser ferramentas essenciais para potenciar e colmatar a exploração de algumas áreas de conteúdos da educação pré-escolar.

Ao analisar a afluência do grupo à área da casinha, as respostas dadas às entrevistas colocadas, bem como a relação entre as brincadeiras tidas pelas crianças e as áreas de conteúdo das OCEPE, através da observação e registos escritos das produções orais, permitiram-me perceber de que forma cada criança encara o mundo que a rodeia. Gradualmente pude intervir no espaço da casinha e em todos os momentos do quotidiano,

indo ao encontro das concepções de todo o grupo. Os momentos vivenciados na área destinada ao faz-de-conta fomentaram inúmeras situações, que de uma forma lúdica e livre, permitiram às crianças adquirir competências e iniciar a abordagem de futuras aprendizagens. Para Rigolet (2006, p.16), “concebemos “a casinha” como um lugar rico de experiências em todos os sentidos e com os cinco sentidos! Um lugar onde tudo possa acontecer, se transformar, evoluir.”

Reflexão Final

O presente relatório reflete todo o meu percurso de formação enquanto futura educadora. Foi construído possibilitando refletir e analisar cada momento da prática exercida ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Cada momento de intervenção caracterizou-se pela necessidade de questionar de que forma poderia adequar e melhorar a prática, tendo sempre em conta a intenção pedagógica e as responsabilidades desta. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008, p.8), ser profissional reflexivo “é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção.” Todos os estágios foram essenciais na construção da minha formação, as experiências vivenciadas foram uma mais-valia para o crescimento pessoal e profissional, e a observação da prática dos diversos intervenientes educativos, com quem tive o privilégio de contactar, foi fulcral para melhorar a minha intervenção nos contextos de creche e jardim de infância. Não posso deixar de referir, a importância de ter analisado todos os momentos de prática considerando a perspetiva de diferentes autores, podendo assim construir um percurso de intervenção mais coerente e sólido.

Em relação à questão de investigação, tornou-se pertinente estudar e pesquisar de que forma a área da casinha pode influenciar o desenvolvimento das crianças. Sempre tive o interesse e cuidado de observar cada momento de brincadeira livre tido pelas crianças, por considerar que são oportunidades únicas para um desenvolvimento holístico, e o jardim de infância é por excelência o local onde o faz-de-conta pode ser vivenciado pelas crianças das mais diversas formas. Todo o processo de investigação relevou ser uma constante aprendizagem. Ao ser realizado em mais de que um momento, permitiu-me utilizar um conjunto de competências e melhorar constantemente as mesmas. Destaco de todo o tempo de investigação, a importância de escutar e observar as crianças, e se esta já era uma das minhas prioridades ao longo de todas as intervenções, com a investigação realizada pude comprovar e constatar que sem estes dois momentos a ação educativa não é profícua para o desenvolvimento das crianças, tal como afirmam as OCEPE (2016, p.15-16) ao planear a ação o educador/a deve:

estar preparado para acolher as sugestões das crianças (...) Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo.

Apesar de centrar toda a investigação na criança, foi inevitável constatar e posteriormente analisar que as decisões tomadas pelo educador, em relação à temática do estudo, exercem uma grande influência no processo educativo das crianças e nas oportunidades que são disponibilizadas a todo o grupo.

Referências Bibliográficas

- Barbarán, G. M. C. (1999) - *Indicadores de desempenho para avaliação do desenvolvimento de projetos nas indústrias de software*. Dissertação (Mestrado) – Escola Politécnica, USP, São Paulo. Consultado a 15 de março de 2019 em, <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2004-gol-1836.pdf>
- Barbosa, M., & Horn, M. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. São Paulo: Artme.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto em Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Brazelton, T. B. (2005). *O grande livro da criança* (8.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Cardona, M.J, Nogueira, C., Uva, M. & Tavares, T.C. (2010). *Guião de educação: género e cidadania – Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardona, M^a.J.; Piscalho, I.; Uva, M.; Luís, H.; Tavares, T. (2013). *Toddler Projeto Europeu: Por oportunidades para crianças desfavorecidas e com necessidades educativas especiais durante os primeiros anos de vida – O envolvimento parental no acolhimento das crianças como menos de 3 anos*. In Nuances: Estudos sobre Educação, v. 22, n. 23.
- Carvalho, C., Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche, CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Colliver, Y., Fleer, M. (2016). *'I already know what I learned': young children's perspectives on learning through play*. Consultado a 1 de agosto de 2018, em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2015.1111880>
- Correia, V. (1995). *Recursos didáticos*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Craveiro, C. (2006). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga: Tese Doutoral apresentada, no Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Consultado a 1 de março de 2019, em <http://hdl.handle.net/1822/7085>
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da investigação em educação*. Noesis (18), pp.64-66. Acedido a 15 de março de 2019, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/fernandes.pdf>

Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». Porto: Edições Afrontamento.

Fleer M. (2011). *Kindergartens in cognitive times: Imagination as a dialectical relation between play and learning* (pp.245–259). Consultado a 10 de agosto de 2018, em <https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-011-0044-8>

Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. Escola Moderna (6ª série), pp. 13-33.

Gardner, H. (1994). *A criança pré-escolar: como pensar e como a escola pode ensiná-la*. (Soares, C. Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Garvey, C. (1992). *Brincar*. (Tiago, M., Cunha, A., Trad.) Lisboa: Edições Salamandra.

Godinho, A. (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias. Estudo de caso*. Instituto Superior de Educação e Ciências. Escola de Educação e Desenvolvimento Humano. Consultado a 1 de fevereiro de 2019, em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19161/1/TESE.pdf>

Gomes, M. (2014). *Os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de pedagogia diferenciada*. Prometeu. Porto: EdiçõesEcopy. Consultado a 15 de março de 2019, em https://www.researchgate.net/profile/Mario_Gomes10/publication/301303139_Os_Modelos_Pedagogicos_HighScope_e_do_Movimento_da_Escola_Moderna_Propostas_de_Pedagogia_a_Diferenciada/links/57118e7f08aeebe07c0246a8/Os-Modelos-Pedagogicos-HighScope-e-do-Movimento-da-Escola-Moderna-Propostas-de-Pedagogia-Diferenciada.pdf

Gonçalves, A. (2015). *O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e jardim-de-infância*. Relatório do projeto de Investigação. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação. Acedido a 25 de abril de 2019, em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10544/1/Tese%20Versao%20Definitiva.pdf>

Hohmann, M., & Weikart, P. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas - A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Leitão, F. (1994). *Interacção mãe-criança e actividade simbólica*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Leite, C., Rodrigues, M. L. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Luís, H., Roldão, M. (2016). *O papel do brincar na aprendizagem em educação de Infância - reflexão a partir de um estudo sobre a construção de teorias práticas pessoais dos educadores*. II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância.
- Manson, M. (2002). *História do brinquedo e dos jogos - Brincar através dos tempos*. Santa Maria da Feira: Teorema.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2016). *A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. Eduser - Revista de Educação, [S.l.], v. 2, n. 2, dec. 2016. ISSN 1645-4774. Consultado a 26 de fevereiro de 2019 em, <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/23>.
- Miranda, R. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências. Acedido a 15 de março de 2019, em <http://hdl.handle.net/10451/5489>
- Neto, C. (1997). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Niza, S. (2013). *O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. Em O. Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação (4ª ed., pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- OCEPE (2016). Silva, L. I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (OCEPE). Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*. In Oliveira-Formosinho (Org.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância (2ªed.) (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). *Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante*. In L. Máximo-Esteves, *A Visão panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da infância - dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS Portugal.
- Peterson, R., Felton-Collins, V. (1998). *Manual de Piaget para professores e pais*. (Miranda, Z., Trad.). Horizontes Pedagógicos: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1978). *A Formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. Consultado a 13 de março de 2019, em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Portugal, G., Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um projecto transdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Robert M. Emerson, Rachel I. Fretz & Linda L. Shaw (2013). *Notas de campo na pesquisa etnográfica*. Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais. Nº 7, 2013 ISSN: 1677-9460. Consultado a 1 de março de 2019, em <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/RevTendenc/article/download/690/606>
- Santos, A. (2014). *O papel das crianças e do educador na gestão de conflitos interpessoais*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado a 25 de abril de 2019, em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4095/1/O%20papel%20das%20crian%C3%A7as%20e%20do%20educador%20na%20gest%C3%A3o%20de%20conflitos%20interpessoais.pdf>
- Sarmiento, M., Gouvea, M. (2008). *Estudos da infância – educação e práticas sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – Base psicopedagógicas* (Vol. I). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - Drama e Dança* (Vol. II). Lisboa: Instituto Piaget.

- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, T. (2007). *A importância da educação na construção da cidadania. Saber(e)Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º12, p.109-117
- Vergnhanini N. (2011). *Quero brincar: a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento infantil*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
- Viana, F., Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância*. Lisboa: Santillana.
- Vygotsky, L. (1930/2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini &Vieira (2006). *Diferenças de género no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca*. Consultado a 26 de junho de 2018, em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a14.pdf>
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica na educação infantil* (1ª ed.). (Vilar A., Trad.) Rio Tinto: Edições Asa.
- Zanetti, A., Schapper, I., & Santos, N. (2012). *O lugar da brincadeira e o desenvolvimento da imaginação no GP LEFoPI*. Em H. Micarello, I. Schapper, & J. Lopes, Itinerários Investigativos: infâncias e linguagens (pp. 53-72). Juiz de Fora: Editora UFJF.

Anexos

Anexo I – Fotografias Atividade em Creche “Nuvem e Lençol Mágico”



Anexo II – Fotografias Atividade em Creche “Espuma Colorida”



Anexo III – Fotografias Atividade em Jardim de Infância “Vamos Fazer Amigos”



Anexo IV – Fotografias Atividade em Jardim de Infância “Retratar um Amigo”



Anexo V – Grelha de Avaliação

Grelha de Avaliação da Atividade			
Objetivos Propostos	Alcançado com Sucesso	Alcançado Parcialmente	Não Alcançado
(Objetivo)	(Descrição)	(Descrição)	(Descrição)
(Objetivo)	(Descrição)	(Descrição)	(Descrição)

Anexo VI – Fotografias Atividade em Jardim de Infância “Visita à Mercearia”



Anexo VII – Fotografias Atividade em Jardim de Infância “Maquete da Nossa Cidade”



Anexo VIII - Notas de Campo - Produções Orais na Área da Casinha

1.º Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

8 de maio de 2018

5 Crianças: J. (sexo masculino, 5 anos); F. (sexo masculino, 5 anos); L. (sexo masculino, 5 anos); P. (sexo masculino, 4 anos); D. (sexo masculino, 3 anos)

F. veste o casaco e coloca uma boina e sai da casinha com a mala no braço, dando voltas à sala para ver o que o restante grupo faz nas restantes áreas.

- Vamos a Lisboa – Afirma L.

D. atende o telefone fixo e fica sentado na mesa de centro a falar ao telefone.

P. dirige-se à zona da cozinha onde está J.

- Se faz favor é a polícia da Lisboa. – Diz P.

Ficam os dois a observar uma aranha dentro de um copo de água enquanto J. exclama frequentemente:

- Ela consegue mexer-se. Ela mexe-se.

D. e F. enchem duas malas com objetos da casinha, e colocam-nas às escotas e exclamam:

- Vamos para a praia. – Diz F.

Indo atrás dos seus colegas P. diz:

- O polícia vai para Lisboa.

Dão todos voltas à sala até chegarem à zona do quadro e aí ficam. Enquanto J. na casinha passa a aranha de uma panela para um copo.

L. e F. voltam para a casinha.

- Já fizemos a viagem! Pai agora vamos a Almeirim. Diz F. dirigindo-se a L.

Saem de casa de novo com as malas. Regressam depois de terem estado no tapete e arrumam tudo o que levavam nas malas (tachos, panelas, frutas, entre outros).

17 de maio de 2018

3 Crianças: L. (sexo masculino, 5 anos); I. (sexo feminino, 5 anos); L.A. (sexo feminino, 5 anos)

- Já temos comer na mesa. – Diz L.A.

L.A veste o avental e vai para a zona da cozinha. I. com uma capa de telemóvel, sentada na mesa de centro:

- Vou fazer uma chamada. – Diz I. colocando a capa no ouvido de L..

- Eu era a mãe – Afirma L.A. dirigindo-se a I.

I. senta-se ao lado de L.A. e corta fruta e coloca a mesma num prato.

- Ele é o gato. – Afirma I. quando se refere de L.

- Oh L.A. como chama-se o teu nome? – Pergunta I.

- Beatriz. – Responde L.A.

- E tu gato? – Pergunta I.

- Pinguim- Responde L.

L. coloca diversos objetos dentro de uma mala. I. arruma e limpa toda a bancada da cozinha, saindo da casinha. L.A. arruma o telemóvel coloca uma mala ao braço e sai com o L., que faz de gato, dando voltas à sala.

- Fica aí que eu já te venho buscar. – Diz L.A

L. fica de gatas num canto da sala e volta para perto deste. L.A. volta para a casinha prepara um prato com peças de jogo e afirma que o gato ficou em casa do pai, ficou lá a noite.

- Vá, já podes ir para casa. – Diz L.A dirigindo-se a L.

- Preparei-te as bolachinhas que tu adoras. – Diz L.A.

- Bolachas? – Interroga L.

- Já não gostas de bolachas? – Pergunta L.A.

- Não. – Responde L.

- Pensava que ainda gostavas das salgadas.- Afirma L.A.

L. e I. saem e L.A. arruma toda a casinha.

22 de maio de 2018

3 Crianças: L. (sexo masculino, 5 anos); I. (sexo feminino, 5 anos); L.A. (sexo feminino, 5 anos)

I. coloca uma luva de pano na mão e com uma colher de pau mexe a panela.

- Vou à praia. – Diz L. arrumando diversas malas.

I. prepara uma chávena de chá e vai oferecer à educadora.

- Encontrei o telemóvel. – Diz L.

- Tu não falas, os cães não falam. – Diz I.

- Vou embora. – Afirma L. dando uma volta à sala e fica na área do tapete.

I. vai buscar L. ao tapete.

- Vamos embora para casa, sai da praia! – Afirma I.

L. não volta para a casinha e fica no tapete e dispõe à sua frente um pano, copos, pratos e comida que tinha levado da casinha.

I. na casinha prepara uma refeição com um tacho e uma panela. Enquanto L. faz uma surpresa e de gatas parece na casinha.

- Vamos arrumar a mala, pode ser? – Pergunta I.

- Sim. Está aqui o protetor solar. – Diz L.

I. dirige-se ao lavatório da bancada da cozinha e coloca todos os pratos que L. levou para a praia.

L.A. entra na casinha e pergunta:

- Quem é a mãe? – Pergunta L.A.

- Não há mãe! – Afirma I.

- A mãe morreu, não há mãe. – Diz I.

- Mas tem que haver uma mãe na casinha. – Afirma L.A.

- Este é o cão. – Diz I. apontando para o L.

- Tem que haver uma mãe. – Diz L.A.

- Está bem, eu sou a mãe. – Diz I.

- Leva o telefone filho, aí não, cão. – Diz I.

- Eu levo as malas do cão. – Diz L.A. saindo da casinha em direção à área do tapete.

24 de maio de 2018

4 Crianças: M. (sexo feminino, 5 anos); L. (sexo masculino, 5 anos); D. (sexo masculino, 3 anos); L.A. (sexo feminino, 5 anos)

D. veste casaco e coloca a boina na cabeça. L.A. veste o avental e coloca fruta na mesa, enquanto M. senta-se à mesa.

- Sou o pai. – Afirma D.

L.A. coloca toda a loiça na bancada da cozinha e numa panela começa a preparar uma refeição. M. está dentro do ovo dos bonecos e palreia.

- Senhor? – Pergunta D. agarrando o telefone fixo ao mesmo tempo que se senta na mesa de centro da casinha.

L. gatinha pela casinha, miando e recebendo festas de todos os que estão na casinha. L.A. coloca dois pratos no forno e fica a olhar para o forno durante algum tempo. De seguida agarra em algumas frutas e começa a descascar as mesmas para um prato.

D. e M. saem da casinha.

- L. estas a fazer o quê? Espero bem que não desarrumes a casinha! Já está quase. – Afirma L.A. dirigindo-se a L., e ficam os dois em frente à bancada da cozinha à espera. L.A. tinha colocado duas panelas no fogão.

- Anda, já está aqui o teu bolo. – Diz L.A. ao mesmo tempo que coloca pratos e panelas na mesa.

Depois de estarem os dois na mesa de centro, L. agarra na vassoura e pá e varre todo o chão.

- É dentro da casinha L.- Grita L.A.

A educadora pede para todos arrumarem e toca para intervalo.

2.º Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

4 de dezembro de 2018

4 Crianças: C. (sexo feminino, 4 anos); M.M. (sexo feminino, 3 anos); M.T. (sexo feminino, 4 anos); I. (sexo feminino, 5 anos)

- Tu és quem M.T? – Pergunta C.

- Sou a filha mais velha – Responde M.T.

- Mãe, já está aqui tudo para fazeres o almoço.- Afirma M.T dirigindo-se a I.

- Esta bem. – Diz I.

- Quero um café.- Afirma C.

- Eu também, e uma bolacha. – Diz M.T.

- Mãe, o senhor da loja disse que primeiro é o pacote rosa e depois o amarelo para fazer o café - Explica M.T a I.

I. prepara o café no fogão.

M.M. coloca bebé no carrinho e dá biberon, dando voltas à sala empurrando o carrinho. Depois sentasse à mesa e coloca uma colher dentro de um copo e mexe.

- Mãe quero ver a Elsa na televisão. – Diz M.T. para M.M.

- Então vou mudar- Afirma M.M. dirigindo-se à televisão e muda o desenho que estava para o desenho da Elsa.

- Podes ir buscar iogurte mãe? É aquele azul – Diz M.T.

- Está aqui filha. Vou fazer um bolo com isto. Mas primeiro os pratos. – Exclama M.M.

- Quero uma fruta para cozinhar, uma que não é gorda. – Afirma. M.T.

Maria agarra numa maçã, e M.T. exclama rapidamente:

- Essa não, meu deus mãe.

M.M. coloca colheres dentro de uma panela e mexe.

- Já não quero fruta, quero batata frita, vai ao senhor da loja mãe – Afirma M.T.

- Mas não está lá o senhor da loja filha. – Diz M.M

- Mas aqui em casa não há batatas fritas. – Diz M.T. ao mesmo tempo de procura nos armários

11 de dezembro de 2018

5 Crianças: M.M. (sexo feminino, 3 anos); C.O. (sexo feminino 5anos); D. (sexo masculino, 5 anos); M.A. (sexo feminino, 3 anos); V. (sexo feminino, 5 anos)

- Eu sou a mãe, está bem? – M.A.- Vou agora dar um passeio – Saindo da casinha com o carrinho de bebé.

D. e C.O. escolhem o que querem ver na televisão.

- Vamos ver os marretas bebés.- Diz D. ao mesmo tempo que muda folha da televisão pela dos marretas bebés.

- Eu sou a doutora. – Afirma M.M ao mesmo tempo que agarra da mala de médico.

- Eu sou o cão. – Diz D.

- Eu sou a irmã mais velha. – Exclama V.

Sentam-se à mesa M.A., C.O. e D.

M.A dirige-se á caixa do correio e afirma:

- Não há cartas hoje.- Voltando para a mesa com uma expressão triste.

M.M. agarra na esfregona e começa a limpar a casinha.

- Eu vou agora dar banho a este bebé, tem que ser. – Diz M.A.

- Mãe, agora quero ver o *Mickey*, vamos mudar – Diz C.O. e muda a folha dos marretas bebés para a do *Mickey*.

M.M. sentasse na cama e coloca um bebé ao seu colo, coloca o estetoscópio e dá uma vacina.

- Pronto agora já está a dar a o *Mickey*. – Diz C.O. ao mesmo tempo que olha para a televisão.

M.A. vai buscar o telefone e vai ao encontro de M.M

- Toma, vais ouvir o que eu vou dizer. – Diz M.A. para M.M.

M.A. coloca copo no ouvido e M.M. na boca e falam uma com a outra.

- Estás a ouvir? – Pergunta M.A. a M.M. e ficam as duas a rir.

M.A. coloca copo na boca e responde:

- Estou.

M.A. agarra ao colo um bebé e leva-o a passear pela casinha.

- Doutora, doutora vem cá.- Diz M.M.

- Não, ele já está bom. – Afirma M.A..

M.A. agarra no carrinho e no ovo e num bebé e sai da casinha ao mesmo tempo que diz:

- Vamos buscar o teu irmão. – Voltando a entrar na casinha.

- Agora és tu a doutora. – Exclama M.M.

- Não eu sou a mãe. Já sei, agora o médico está fechado. – Afirma M.A.

3 de janeiro de 2019

D. (sexo masculino, 5 anos); J.F.(sexo masculino, 5 anos); F. (sexo masculino, 5 anos); M.M. (sexo feminino, 3 anos)

M.M. sai da casinha e corre para a loja e diz:

- O meu bebé está a morrer, preciso de um medicamento, rápido. – Levando uma caixa para a casinha.

F. sentado na cama, coloca o estetoscópio e vê bebé, dá uma injeção e vê os ouvidos.

D. e J.F. varrem e lavam a casinha e depois passam para a sala.

M.M. dirige-se à cozinha:

- Eu vou cortar um ovo com uma faca. – Coloca ovo dentro de uma panela e coloca no fogão.
- Olha, olha este tem 14.ºC. – Diz F. para M.M. ao mesmo tempo que lhe mostra o termómetro.
- Sim, está bem, eu estou a fazer a sopa. – Afirma M.M.
- Ok, eu quero café. – Diz F.

F. deixa bebé na cama e vai para a mesa, coloca pratos e copos.

- Não consigo abrir isto. – Diz F. quando tenta abrir uma lata. Logo depois dirige-se à loja e diz:

- Eu quero um hambúrguer com pão e alface se faz favor.

M.M. continua na cozinha a vai colocando panelas na mesa.

- Também posso papar pão? – Diz M.M. para F.
- Não isto é para o teu irmão. – Exclama F.

M.M. vai buscar um prato e uma faca e barra no pão. Sentam-se os dois à mesa.

- Não podes entornar. – Diz M.M.
- Olha, isto custa 14 cêntimos. – Afirma F. ao mesmo tempo que olha para a caixa de ovos que está na mesa.
- Agora quero pão para torrar. Já tem manteiga? – Pergunta M.M.
- Não, vou buscar. Mas não podes meter muito. – Afirma F.

M.M. vai buscar a esfregona e começa a limpar a casinha.

- Já comi. – Diz F.
- Está bem, a mãe já lava. – Diz M.M.
- Agora quero ver televisão. – Exclama F. ao mesmo tempo que se dirige à televisão e carrega no botão para ligar, ficando sentado em frente à televisão.

10 de janeiro de 2019

F. (sexo masculino, 5 anos); F.A. (sexo feminino, 5 anos); V. (sexo feminino, 5 anos); L. (sexo feminino, 5 anos); M.T. (sexo feminino. 4 anos)

Entram na casinha e foram ao suporte de jornais buscar revistas e jornais. Sentam-se à mesa e começam a ver.

- Estou a ver uma revista. – Afirma V.

- Eu é um jornal, com tantas letras.- Exclama F.A.

- Esta revista só tem brinquedos divertidos. – Diz. V.

- Olha aqui F., são chocolates. – Diz F.A. aponta para a revista

Arrumam os jornais e revistas no suporte. Dirigem-se à loja e trazem carne, pão e café.

- Eu sou a mãe! Filho, a mãe agora está aqui. Vai haver gelado. – Diz M.T. para F.

F., F.A. e L. na cozinha arrumam os talheres na gaveta.

- Já não há mais garfos. – Exclama F.A.

M.T. vai buscar o telefone e diz para F.:

- Toma o telefone, fala com o médico. O bebé está doente.

F. coloca o copo no ouvido e M.T. na boca. V. e L. sentam-se na cama e agarram num boneco ao colo.

- Ele está mesmo doente. – Exclama V.

- Vou fazer sopa.- Diz F.A., ao mesmo tempo que coloca panelas no fogão.

F. coloca pratos e copos na mesa.

- Quero batatas fritas e ovo. – Diz M.T.

- Olha, mas eu sou a mãe e a L. e a V. são as filhas. – Diz M.T.

- Está bem. – Diz L.

12 de janeiro de 2019

V. (sexo feminino, 5 anos); V.G. (sexo feminino, 5 anos); C. (sexo feminino, 5 anos); J.F (sexo masculino, 5 anos); M.M. (sexo feminino, 3 anos)

V. G. dirige-se à televisão e muda canal.

- Quero ver a *minnie*.- Diz C.

- Eu sou a mãe. – Exclama V. G.

- Eu sou o bebé.- Diz V., sentando-se no carrinho de bebés.

- Não dá, és muito pesado.- Exclama M.M.
- Agora quero ver os marretas bebés. – Diz C., mudando folha da televisão
- Eu odeio os marretas bebés. – Exclama V.
- Mãe, vamos cozinhar o almoço. – Diz V.
- Tu fazes o pudim para sobremesa, está bem? Toma a panela. – Afirma V.

J.F. entra na casinha e diz:

- Estou doente, preciso de um médico.

V. e J.F sentam-se na cama e valentina coloca o estetoscópio no peito de J.F e imita o som do coração.

- É a primeira vez que estou aqui com o telhado, assim apanhamos mais sombra. – Diz J.F.

C. vai buscar um folheto e sentasse à mesa a ver.

- Agora sou a avó.- Exclama V.
- Sabes M.M., as avós são as mães das mães. – Diz V. para M.M.
- Eu sei, a minha mãe tem uma mãe.- Exclama M.M
- Olha o telhado M.M., assim já não chove na casinha.- Diz V. a olhar para o telhado.

Anexo IX – Quadro das Áreas

Anexo X – Recursos Construídos para a Área da Casinha



Televisão



Telhado



Suporte para Jornais



Caixa do Correio



Telefone