

DOS OBJETOS AOS PROJETOS: A ÁREA DA CASINHA, UM
ESPAÇO “VIVO” NO JARDIM DE INFÂNCIA

Relatório de Projeto

Catarina Bernardino Mendes

Trabalho realizado sob orientação de

Professora Doutora Maria de São Pedro dos Santos Silva Lopes

Leiria, setembro de 2016

Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Este relatório é o culminar de um percurso repleto de experiências e aprendizagens ao longo do Mestrado de Intervenção e Animação Artísticas, não podendo assim deixar de agradecer a todos aqueles que de alguma forma me acompanharam e incentivaram ao longo desta caminhada.

Em primeiro lugar, deixo o meu agradecimento à Professora Doutora Maria de São Pedro Lopes, minha orientadora neste projeto investigativo, por toda a dedicação, paciência, partilha, aconselhamento e apoio que me foi prestando. Foi sem dúvida uma inspiração e uma fonte de conhecimento que me estimulou na procura e reflexão sobre os caminhos pedagógicos e investigativos mais adequados.

A todos os professores e colegas deste mestrado, que cada um na sua área e com os seus conhecimentos engrandeceu esta experiência e contribuiu para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

Ao Jardim de Infância O Ninho da Santa Casa da Misericórdia de Rio Maior pela aceitação e disponibilidade demonstrada para que este estudo se desenvolvesse, especialmente à Diretora Pedagógica Susana Bernardes, pais das crianças envolvidas no estudo e restantes colegas de trabalho que sempre me encorajaram e incentivaram.

Aos meus pais e à minha irmã pela dedicação, compreensão, carinho e apoio ao longo deste processo, que nem sempre foi fácil.

RESUMO

Este relatório insere-se num percurso educativo com vista à obtenção do grau de mestre em Intervenção e Animação Artísticas.

São diversos os autores que ao longo dos séculos têm vindo a defender a importância das artes no contexto educativo. Para eles, através das artes é possível alcançar um desenvolvimento integral e harmonioso da criança, vivido de forma prazerosa e democrática.

A expressão dramática, assim é denominada no nosso país quando se refere à linguagem teatral no contexto educativo, apresenta-se como uma das expressões artísticas ao dispor da Escola, sendo simultaneamente fonte e veículo educativo.

No contexto da educação Pré-escolar, a área da casinha constitui-se como um espaço privilegiado para a exploração do jogo dramático espontâneo, uma das vertentes da expressão dramática. No entanto, será necessário que se imprimam novas dinâmicas a esta área, tornando o espaço promotor de novas experiências.

Foi também nosso interesse evidenciar a importância do modelo pedagógico de trabalho por projetos no jardim de infância, uma metodologia onde as ideias, interesses e necessidades das crianças são tidos em conta e promotores de novas aprendizagens.

Com este estudo pretendemos compreender quais os contributos da introdução de novos objetos na área da casinha para a ampliação do jogo dramático das crianças em idade pré-escolar. Deste modo, procedemos a uma investigação de abordagem qualitativa, cuja técnica adotada foi a investigação-ação, assente numa recolha de dados através da observação direta, diário de bordo (apoiado por videografações), inquéritos por questionário e por entrevista.

O estudo foi desenvolvido com um grupo de crianças de dois e três anos que frequentam o Jardim de Infância o Ninho – Santa Casa da Misericórdia de Rio Maior.

Os resultados obtidos indicam-nos que a dinamização da área da casinha através da introdução de novos objetos permite a ampliação do jogo dramático das crianças nessa área e, conseqüentemente, a vivências de novas experiências e aprendizagens. Fruto da ampliação do jogo dramático espontâneo, os dados obtidos levam-nos a pensar que, se cria um ambiente favorável ao surgimento de projetos integrados, envolvendo as diferentes linguagens artísticas e áreas de conteúdo da educação pré-escolar, tão importantes para o processo educativo e desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave

Área da casinha, educação pré-escolar, expressões artísticas, jogo dramático, projetos integrados

ABSTRACT

This report is part of an educational path aiming a master's degree in Intervention and Artistics Animation.

Throughout the years, several authors have advocated the importance of arts in the educational background. According to the same authors, it is possible to achieve a complete, balanced child development, experienced in a joyful and democratic manner.

Dramatic expression, term used in our country to refer theatrical language in the educational context, is seen as an artistic expression for school, being simultaneously an educational source and delivery tool.

The playhouse area, in pre-school education, is a privileged space to explore spontaneous dramatic play, a branch of dramatic expression. However, it is still required to bring new dynamics to the field, in order to ensure that the space continues to encourage new experiences.

It was also our aim to highlight the role of the pedagogic model for kindergarten work-projects, a methodology that ensures the children ideas, interests and needs are considered and promotes new learning experiences.

This study is an effort to understand how the addition of new items to the playhouse area influences the expansion of dramatic play in pre-school-age children. We adopted a qualitative approach to research, through a method of action research, gathering data through direct observation, logbook (supported by video records), survey questions and interview.

The study was developed with a two and three year old children's group attending the kindergarten O Ninho - Santa Casa da Misericórdia of Rio Maior.

The results show us that promoting the playhouse area through the introduction of new objects allows children to expand the dramatic play, thus to learn and to experiment more. The collected data show that as a result of the expansion, a more suitable environment to integrated projects emerges with different pre-school education artistic languages and content fields, meaningful for the children development and educational journey.

Keywords: playhouse area, pre-school education, artistic expressions, dramatic play, integrated projects

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice Geral	vii
Índice de Quadros	ix
Abreviaturas.....	xi
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico	4
1- O Papel das Artes na Educação das Crianças.....	4
2 - A Expressão Dramática no Contexto Educativo	8
2.1 - <i>Expressão Dramática</i>	9
3 - A Criança e o Jogo	11
3.1 - <i>A Importância do Jogo Simbólico e do Faz de Conta em Idade Pré-escolar</i> . 15	
4 - Jogo Dramático.....	17
5 - A Expressão Dramática no Contexto da Educação Pré-Escolar.....	21
5.1 - <i>A Área da Casinha e o Papel do Educador de Infância nas Atividades Desenvolvidas</i>	25
6 - O Trabalho em Projeto no Jardim de Infância.....	28
II - Metodologia Investigativa	32
1 - Opções Metodológicas	32
2 - Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	34
2.1 - <i>Observação Direta Participante</i>	34
2.2 - <i>Diário de Bordo</i>	36
2.3 - <i>O Questionário</i>	37

2.4 - A Entrevista.....	38
3 - Contexto do Estudo	39
3.1 - Caracterização da Instituição.....	39
3.2 - Caracterização dos Participantes.....	39
3.3 – Caracterização da Área da Casinha.....	40
4 - Problemática	41
5 - Descrição do Estudo	42
Capítulo III – Análise e Discussão dos Dados	47
1 – Análise dos Dados	47
2 – Discussão dos Dados	81
Conclusões.....	88
Referências Bibliográficas.....	91
Anexos.....	1
Anexo 1 – Pedido de autorização aos pais para recolha de imagens fotográficas e vídeo das crianças	1
Anexo 2 – Fotografias da área da casinha antes da intervenção.....	2
Anexo 3 – Fotografias do período de observação do jogo dramático espontâneo das crianças na área da casinha	2
Anexo 4 – Fotografias do jogo dramático espontâneo no período de introdução de novos objetos	2
Anexo 5 – Fotografias da elaboração do projeto Casa do Pai Natal.....	3
Anexo 6 – Fotografias do jogo dramático espontâneo na Casa do Pai Natal	4
Anexo 7 – Fotografias do jogo dramático espontâneo após a introdução da tartaruga	4
Anexo 8 – Fotografia do registo das aprendizagens feitas sobre as tartarugas.....	5
Anexo 9 – Fotografias da elaboração do projeto Jardim das Tartarugas.....	5
Anexo 10 – Fotografias do jogo dramático espontâneo no Jardim das Tartarugas	7

Anexo 11 – Fotografias da experiência científica que surgiu a partir do jogo dramático espontâneo no Jardim das Tartarugas	7
Anexo 12 – Diário de bordo do investigador.....	8
Anexo 13 – Inquérito por questionário aos pais	44
Anexo 14 – Guião da entrevista à diretora pedagógica da instituição.....	46
Anexo 15 – Transcrição da entrevista à diretora pedagógica da instituição.....	48

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Análise de conteúdo do diário de bordo – primeira fase: observação das crianças na área da casinha

Quadro 2 - Análise de conteúdo do diário de bordo – segunda fase: primeira introdução de novos objetos

Quadro 3 - Análise de conteúdo do diário de bordo – segunda fase: segunda introdução de novos objetos

Quadro 4 - Análise de conteúdo do diário de bordo – segunda fase: terceira introdução de novos objetos

Quadro 5 - Análise de conteúdo do diário de bordo – segunda fase: quarta introdução de novos objetos

Quadro 6 - Análise de conteúdo do diário de bordo – terceira fase: projeto Casa do Pai Natal

Quadro 7 - Análise de conteúdo do diário de bordo – quarta fase: introdução de um novo objeto

Quadro 8 - Análise de conteúdo do diário de bordo – quarta fase: projeto Jardim das Tartarugas

Quadro 9 - Análise de conteúdo das respostas à terceira questão do inquérito aos pais

Quadro 10 - Análise de conteúdo das respostas à quarta questão do inquérito aos pais

Quadro 11 - Análise de conteúdo das respostas à quinta questão do inquérito aos pais

Quadro 12 - Análise de conteúdo da entrevista à diretora pedagógica da instituição

ABREVIATURAS

DBI – Diário de Bordo do Investigador

DEB – Departamento da Educação Básica

DGE – Direção Geral de Educação

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O relatório aqui apresentado foi desenvolvido no âmbito do Mestrado de Intervenção e Animação Artísticas, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Surge no contexto da profissão de educadora de infância e na responsabilidade que esta situação acarreta: a de conduzir, num processo que envolve vários “atores” (educadores, crianças, pais, comunidade,...), “(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Decreto-lei nº5/97 de 10 de Fevereiro, p.670).

Parece-nos fundamental fomentar um adequado progresso das crianças nos diferentes níveis de desenvolvimento. É de conhecimento geral que a infância é um período por excelência para o desenvolvimento de competências básicas que determinam, em muito, a forma como cada um ocupa o seu lugar na comunidade em que se insere e na sociedade em geral.

Em qualquer contexto educativo torna-se essencial que o educador tenha a capacidade de refletir sobre as suas práticas e a forma como a aprendizagem e desenvolvimento das suas crianças decorre, procurando sempre percorrer os melhores caminhos, os mais prazerosos e enriquecedores que conduzam ao desenvolvimento mais harmonioso das crianças.

Por outro lado, será importante perceber a forma como se estrutura e organiza a sala de atividades do jardim de infância, que na maioria dos casos, está organizada por áreas de atividade onde as crianças, com ou sem o apoio do adulto, exploram os materiais e as suas possibilidades de jogo e brincadeira.

Uma das áreas tradicionais é, sem dúvida, a área da casinha. Desde o surgimento da educação pré-escolar que nos recordamos de existir nas salas de atividades um espaço, onde as crianças fazem brotar as suas competências teatrais e promovem interações com os colegas. Espaço onde se criam personagens, onde se representam as vivências quotidianas das nossas crianças, onde a expressão dramática ganha ainda mais força e a criatividade despoleta a cada brincadeira.

Este é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da expressão dramática, uma das componentes da área de conteúdo de expressão e comunicação, definida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), documento orientador para o educador de infância.

No entanto, apesar da casinha ser uma área, muitas vezes, repleta de mobiliário e objetos, isso não significa que, por si só, seja promotora de aprendizagens e vivências dramáticas significativas. O espaço que ao longo de um ano letivo inteiro permanece igual, poder-se-á tornar pouco desafiador. Deste modo, será que a existência da área da casinha se revela suficiente para a ampliação do jogo dramático da criança? Bastará que o educador mantenha a área da casinha ao longo de todo o ano letivo, com o mesmo mobiliário e os mesmos materiais, para que a criança complexifique progressivamente as suas brincadeiras nesta área? Não estará o educador de infância a condicionar as brincadeiras das crianças e o desenvolvimento das suas competências dramáticas, quando o cenário que lhes disponibiliza se mantém sempre o mesmo?

É neste contexto que surge a nossa questão investigativa: *quais os contributos da introdução de novos objetos na área da casinha para a ampliação do jogo dramático das crianças em idade pré-escolar?*

A intervenção e investigação foram realizadas num jardim de infância da rede de Instituições Particulares de Solidariedade Social, com um grupo de quinze crianças de idades compreendidas entre os dois e os três anos. Foram desenvolvidas em quatro fases distintas, com o objetivo de recolher os dados necessários para a obtenção da resposta à questão investigativa.

O presente relatório está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo é apresentada uma revisão de literatura que aborda as artes na educação, analisa a expressão dramática no contexto educativo e as suas especificidades na educação pré-escolar, contextualiza a área da casinha no jardim de infância e o seu papel no desenvolvimento do jogo dramático das crianças e, por último, aborda a metodologia de trabalho em projeto.

No segundo capítulo são descritos os processos metodológicos utilizados com vista à recolha e análise dos dados investigativos, é caracterizada a instituição e o grupo de crianças onde foi realizada a investigação e é descrita a problemática e o estudo.

No terceiro capítulo são apresentados e analisados os dados recolhidos, seguindo-se a sua discussão à luz das ideias dos autores de referência, apresentadas no primeiro capítulo e procurando responder aos objetivos definidos para a investigação.

Por último, apresentam-se as conclusões do estudo, reflete-se sobre as suas implicações ao nível profissional e analisa-se as suas limitações. São ainda apontadas sugestões para investigações futuras nesta área.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1- O Papel das Artes na Educação das Crianças

“(...) a arte e o intelecto são as duas alas da mesma criatura que respira, e juntas asseguram o progresso do espírito humano para o nível mais elevado de consciência.”

(Read, 1982, p. 132)

Mais do que proporcionar uma instrução, a educação preocupa-se com a formação das pessoas, em tornar os indivíduos membros integrados e participativos na sociedade (Fontanel-Brassart e Rouquet, 1977). Esta formação do indivíduo relaciona-se com as experiências que cada um vive e a forma como as sentiu (Sousa, 2003a).

Fontana (1987), referido por Sousa (2003a), acredita que o autoconhecimento é essencial neste processo de formação do indivíduo e que se faz através da experimentação, sendo função do professor fornecer aos alunos os meios para o alcançar. Para o autor, “O autoconhecimento é a única prenda real que os professores podem dar aos seus alunos... (...)” (Fontana, 1987, cit. Sousa, 2003, p. 111).

Para Read (1982) é na individualidade de cada um que se fará evoluir a sociedade e por isso, será missão da educação estabelecer o equilíbrio entre as características individuais e as do grupo. As artes desempenham um importante papel neste aspeto, pois “(...) permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social (...)” (Ministério da Educação, 2001, p. 149). É através da experiência artística que se dá a evolução do ser (Sousa, 2003a).

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. (Ministério da Educação, 2001, p. 149)

A ideia das artes como veículo de uma educação integral e completa remonta há muitos séculos atrás, com início nas teorias desenvolvidas por Platão há mais de dois mil anos. Platão defendia a arte como base da educação, como forma de atingir o *Belo*. Schiller foi outro teórico que, no século dezasseis, veio dar o seu contributo à teorização sobre o papel das artes na educação, trazendo para o centro da questão a importância do lúdico no processo de educação em geral e especificamente na arte (Sousa, 2003a). Já no

século vinte, destacaram-se as ideias defendidas por Herbert Read que veio introduzir o conceito de “Educação pela Arte”, onde estabelece como premissa que a arte deve ser a base da educação para alcançar um desenvolvimento integral do ser humano (Sousa, 2003a).

Em Portugal, Almeida Garret, no século dezanove, foi um dos primeiros a defender a importância das artes na educação, sendo também o fundador do Conservatório Nacional. Só em meados do século vinte a questão da educação pela arte é debatida em Portugal e na década de setenta foi criado o Curso de Professores de Educação pela Arte, extinto na década seguinte. Apesar de várias teorias e tentativas de implementar as artes na educação no sistema educativo português, foi só com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo, oficializada em 1986 que ficou legislado que todas as crianças têm o direito de beneficiar de uma educação artística (Sousa, 2003a).

Apesar de reconhecido o valor das teorias desenvolvidas ao longo dos séculos que apontam o papel determinante das artes na educação das crianças, ao longo da história da educação, nem sempre se passou da teoria à prática e continuamos, hoje em dia, a assistir a uma educação demasiado assente em metodologias transmissivas, desvalorizando-se o potencial da arte como forma de expressão de cada um. Continua a predominar a expressão artística como complemento à educação das crianças em detrimento de uma educação assente na expressão artística.

Jean Piaget, referido por Read (1982), defende uma “escola ativa” onde a criança intervém de forma consistente no seu processo de aprendizagem, onde a aprendizagem é feita de forma livre e vai ao encontro dos interesses individuais e do grupo de crianças. Por outro lado, Fontanel-Brassart e Rouquet (1977) propõem a inclusão de metodologias assentes na experimentação, acreditando que a aprendizagem será mais consistente se a criança a “viver”, pois envolve os aspetos emocionais. Estes autores, apesar de proporem metodologias diferentes para a educação, concordam que os modelos transmissivos, assentes no professor que debita conhecimento que o aluno deverá absorver, não conduzem a um desenvolvimento individual adequado, mas sim à frustração e mecanização das crianças.

Também Kowalski (2005) acredita que a aprendizagem será mais valorosa se caminharmos no sentido de corresponder às aprendizagens práticas, pois “Aprende-se a

ser criativo, criando; a ser expressivo expressando-se; a fruir, fruindo; a comunicar, comunicando.” (Kowalski, 2005, p. 12). É necessário preconizar uma escola onde o desenvolvimento integral da criança deverá ser o objetivo primordial, sendo a educação assente nas artes o caminho para atingir esse desenvolvimento, pois “As artes, constituindo a linguagem dos afectos (emoções, sentimentos), oferecem uma possibilidade única de desenvolvimento completo do ser, de formação equilibrada da personalidade, que nenhuma outra área consegue atingir.” (Sousa, 2003a, p. 113).

Ao enveredar-se por uma educação através das expressões artísticas, dar-se-á a mesma importância e serão desenvolvidos em simultâneo os diferentes níveis de desenvolvimento: físico, cognitivo, social e emocional, sem que uns prevaleçam sobre os outros. Por outro lado, permite-se à criança expor e ultrapassar as suas frustrações e conflitos interiores, dando o devido valor à componente afetiva e emocional que é muitas vezes esquecida por grande parte dos modelos educativos implementados nas escolas (Sousa, 2003a).

“Através das linguagens artísticas, o grupo representa criativamente as suas conceções e interpretações sobre o que o rodeia e expressa os seus valores e problemas.” (Magueta, 2014, p. 235). Assim sendo, ao se centrar no processo educativo na criança, nas suas ideias e sentires, a educação passa a ser um processo vivido com prazer e mais significativo.

A expressão através das artes é a manifestação da criatividade e é essa capacidade criativa que cada indivíduo apresenta e a forma como resolve as situações e problemas com que se vai deparando ao longo da sua vida que são, sem dúvida, uma marca da individualidade de cada um. A sociedade em que vivemos coloca-nos constantes desafios e é necessário que estejamos preparados para os enfrentar. Ao respondermos criativamente a esses desafios, a sociedade e cada indivíduo estará a evoluir. De acordo com Tejerina (1994) será, portanto, papel da escola impulsionar o desenvolvimento da criatividade das suas crianças, tornando-as mais felizes, ativas e equilibradas, sendo o caminho das expressões artísticas o meio privilegiado para o fazer.

Fontanel-Brassart e Rouquet (1977) acreditam que a educação artística ao englobar todas as linguagens e instrumentos de expressão consistirá na base de toda a educação, privilegiando o desenvolvimento pessoal e não a formação do artista. No entanto, esta

visão da educação artística não assenta na compartimentação de um conjunto de disciplinas das diversas vertentes das artes, mas sim num processo integrador, onde as diversas áreas artísticas se relacionam e complementam entre si e com as restantes áreas do saber, na busca do desenvolvimento harmonioso do indivíduo (*ibidem*). Não se menospreza a importância das áreas de conhecimento técnico e científico, mas valoriza-se a área artística como meio privilegiado para a expressão das emoções e sentimentos e para a “experimentação” da própria vida através da análise de si, do outro e das inter-relações que estabelece (Sousa, 2003a). As artes poderão constituir-se mesmo como uma forma de transmissão dos saberes (*ibidem*).

Muitos são aqueles que associam os conceitos de arte e educação à produção da obra de arte e à formação de artistas. No entanto, não é esse o objetivo da educação artística. O mais importante é todo o processo evolutivo da criança, a experiência vivida e não o objeto artístico que daí resulta ou as aptidões artísticas que se podem descobrir. Com a inclusão das artes na escola,

(...) para além da aquisição e desenvolvimento de competências técnicas, se somam outras, como o espírito de cooperação e de trabalho em grupo, a capacidade de coordenação e a autodisciplina, a compreensão de si e dos outros, a tolerância e a abertura ao diálogo intercultural. (Magueta, 2014, p. 236 e 237)

Numa educação que preconize os valores da educação artística, a criança é livre de se expressar e de fazer as suas escolhas, sejam elas relativas a materiais ou até às próprias atividades (Sousa, 2003a). Ao ser dado poder de decisão à criança ela entusiasma-se e envolve-se verdadeiramente na aprendizagem, de uma forma mais concentrada, alegre e feliz.

Deste modo, a utilização das artes em contexto educativo é, para além, do meio privilegiado da formação do indivíduo, um meio ao serviço da Escola para a aquisição de conhecimentos das diversas áreas do saber.

Ao educador cabe o papel de motivar, apoiar e incentivar as descobertas e aprendizagens das crianças, abandonando a posição “daquele que tudo sabe” e passando a adotar uma postura que valoriza as trocas de experiências, vivências e conhecimentos, proporcionando momentos de experimentação.

2 - A Expressão Dramática no Contexto Educativo

“O teatro seria, de todas as artes, a mais próxima da vida porque é o Jogo dos Homens.”

(Costa, 2003, p. 17)

A arte está presente na vida do homem há muito tempo, tanto quanto a sua existência. O teatro não é exceção. Na era primitiva, o Homem fazia o que Tejarina (1994) denomina de manifestações pré-teatrais, através de rituais sagrados. Mais tarde, na Grécia antiga, Aristóteles vem defender o efeito catártico que a tragédia provoca nas pessoas. A necessidade de expurgar as angústias, as ideias e sentimentos fez do teatro uma linguagem artística comum e necessária a toda a humanidade (Kowalski, 2005).

Tejarina (1994) define o teatro como uma manifestação dos valores e singularidade de uma comunidade, sendo também uma forma de refletir e observar o Homem. Trata-se de uma prática grupal que permite ao indivíduo representar diferentes papéis, encarnar “almas” diferentes da sua e, simultaneamente, refletir sobre si mesmo e evoluir no conhecimento de si mesmo e do outro (*ibidem*).

“O teatro ou o instinto teatral parece corresponder a uma necessidade universal do homem de brincar a ser outro, diferente, a uma necessidade de transfiguração.” (Costa, 2003, p. 16), o que vem contrariar uma ideia errada de que apenas aqueles que possuem aptidões excepcionais podem fazer teatro. Todos possuem capacidade de se expressar através da linguagem teatral e, fazemo-lo, desde muito tenra idade.

Costa (2003) acredita que começamos a explorar e demonstrar as nossas competências teatrais desde muito pequenos, a partir dos três anos de forma espontânea, afirmando mesmo que “O teatro é uma criança que brinca aos caminhos de ferro no tapete da sala”. (Max Reinhardt, cit in Costa, 2003, p. 23).

No entanto, à expressão da criança através da linguagem teatral, em Portugal, atribui-se o conceito de expressão dramática. São vários os autores de distinguem o teatro da expressão dramática que, se para alguns são quase sinónimos, para outros são praticamente antagónicos. Brian Way (1967) e Richard Courtney (1968), são dois autores referidos por Lopes (2011) que apontam como maior diferença entre o teatro e a expressão dramática o foco que se coloca em cada uma delas. Enquanto no teatro o foco está na relação que se estabelece entre os atores e o público, na expressão dramática não

é sequer necessária a existência de público, pois o mais importante é a experiência vivenciada pelos participantes.

Leenhardt (1973, p.13) refere que “Pode definir-se o teatro como a arte de parecer, de exprimir a realidade representando-a, de a dar a conhecer dizendo-a, a arte de mostrar a vida sem a viver, (...)”. O autor define este colocar-se no lugar do outro como expressão. No entanto, este mecanismo expressivo acontece de forma diferente nas crianças e nos adultos. Enquanto o adulto procura expressar as ideias de outro, as crianças fazem-no de forma diferente. O seu amadurecimento psicológico leva-a a exprimir-se a si própria através da imaginação privilegiando a descoberta e o conhecimento de si e do outro (*ibidem*).

Assim, de acordo com o mesmo autor as crianças não possuem capacidade para o teatro. O que elas fazem é jogo dramático espontâneo e por isso, não se utilizar o termo teatro na infância, mas sim expressão dramática. Elas exprimem as suas necessidades, ideias e emoções, sem a preocupação de se colocarem na perspetiva do outro.

No entanto, Lopes (2011) assegura-nos que os investigadores, nos últimos anos, mais do que procurar distinguir os conceitos, procuram vincar o papel preponderante que a linguagem teatral, neste caso a expressão dramática, assume no contexto educativo.

2.1 - Expressão Dramática

“ - Falar de expressão dramática (ou jogo dramático ou drama criativo) é falar do eu e do eu partir para os outros... A nossa função é ir descobrindo e transformando. A expressão dramática é um reiterar de máscaras, é estabelecer o equilíbrio entre o mundo exterior e o mundo interior do homem, ou seja, é harmonizar a vida social e a essência do homem...”

(Mota, 1985, cit. Sousa, 2003b, p. 20)

O termo expressão dramática é o resultado de duas palavras de origens diferentes. Expressão, deriva do latim “expressione” que significa o ato de fazer sair, fazer brotar (Sousa, 2003b), ao passo que drama deriva do grego “drama” que se refere à ação, a forças opostas e a algo inerente ao homem (Tejerina, 1994).

Ao referirmo-nos à expressão dramática estamos, indubitavelmente, a falar de uma linguagem artística que permite ao indivíduo expressar-se através da arte, o que nos demonstra que a expressão dramática promove o desenvolvimento das características que nos definem enquanto ser social “(...) a expressão de si e a comunicação com o outro.” (Guimarães e Costa, 1986, p.15).

Para Barret (1986) a expressão dramática pode considerar-se como uma abordagem pedagógica que visa a aprendizagem através da ação, não sendo necessária uma definição complexa e confusa. Importa perceber que apesar de não ser teatro, ela abarca processos da teatralidade e que apesar de não ser terapia, pode ter um efeito catártico e até terapêutico.

Para Lopes (2011) na expressão dramática o mais importante corresponde ao processo vivenciado pelos participantes ao invés do produto que advém da experiência e, por isso, não será intenção da expressão dramática formar artistas, mas sim formar pessoas. No processo de expressão dramática o projeto pode sempre evoluir e não há um limite para a criação e exploração imposto por uma data de apresentação a determinado público, ou por critérios de “beleza”.

“Em Expressão Dramática a criança pratica a vida, está a fazer funcionar estruturas interiores emocionais muito importantes, está a desenvolver-se ao nível do domínio da ligação dos fenómenos imaginação/ação.” (Bento & Bento, 1986, p. 36). Deste modo, no contexto educativo a Escola deve perspetivar a utilização da expressão dramática como forma de desenvolver integralmente a criança, levando-a a exprimir as suas ideias e emoções, ao mesmo tempo que lhe permite entender o outro, um ser diferente de si, mas com o mesmo valor. Será por esta via que se preparará a criança para a vida em sociedade que tanta exigência lhe trará, pois “A expressão dramática é para a criança o seu meio privilegiado de expressão. É a forma da criança estar no mundo, de se experimentar, de se testar, de desenvolver e afirmar a sua personalidade.” (Bento & Bento, 1986, p. 35).

A propósito da relação da expressão dramática com o contexto educativo, Sousa (2003b, p. 22) afirma que,

A expressão dramática é um dos meios mais valiosos e completos da educação. (...) O objetivo principal desta forma de educação é a *expressão*, ou seja, o estimular da criança para que expresse livremente todos os seus sentimentos, desejos e tensões interiores.

Apesar de ser reconhecido valor à expressão dramática pelos diversos investigadores, a verdade é que a inclusão da mesma nos contextos educativos ainda fica muito aquém daquilo que seria o panorama ideal e daquilo que está legislado e programado (Kowalski, 2005).

3 - A Criança e o Jogo

“O jogo é uma componente essencial na vida dos homens (...)”

(Ferran et al, 1979, p. 9)

O jogo caracteriza-se como a atividade ou atividades a que o indivíduo se dedica na perspectiva de retirar prazer dessas mesmas atividades (Kamii, s.d.), constituindo-se como um fator determinante na formação da personalidade da criança (Sousa, 2003a).

Tejerina (1994) acredita que o jogo define a dimensão humana e que ele está subjacente ao desenvolvimento da cultura. Por outro lado, a mesma autora perspetiva a atividade lúdica como uma necessidade intrínseca e uma forma de desenvolvimento, adaptação e de aprendizagem humana. “A criança, através da actividade lúdica, consegue sozinha, efetuar as mais preciosas conquistas experienciais e vivenciais para o seu desenvolvimento. É sobretudo através do jogo que a criança processa a sua auto-educação.” (Sousa, 2003a, p.150). Ele constitui-se ainda como um veículo para a criatividade, permitindo ao ser humano um desenvolvimento harmonioso.

Para Sousa(2003), o jogo representa para a criança uma necessidade básica, ele não é apenas um divertimento mas sim, o seu modo de viver e de entender o mundo. Através da atividade lúdica, a criança é educada influenciando no adulto em que se vai tornar. A forma como dinamiza o jogo, os conceitos e conteúdos que nele inclui e as relações que com o jogo e com os outros estabelece, implicam que a criança se desafie e avance no seu desenvolvimento. Importa ressaltar que durante este processo de autoaprendizagem a criança não necessita da intervenção do adulto, “A criança, através da actividade lúdica, consegue sozinha, efectuar as mais preciosas conquistas experienciais e vivenciais para o seu desenvolvimento.” (Sousa, 2003a, p.150).

À medida que a criança avança e complexifica o jogo podemos observar a diminuição progressiva do egocentrismo tão marcado nas idades mais precoces, uma vez que ao se colocar no papel de outro, descentra-se do seu *eu* para passar a ser um outro *eu*, com outras vivências, ideias e emoções (Ferran; Mariet e Porcher, 1979). Será portanto, através da atividade lúdica que a criança se vai integrando socialmente e interiorizando os valores éticos e morais estabelecidos pela sociedade (Sousa, 2003a).

Enquanto joga a criança vai aprendendo a compreender aquilo que a rodeia (Ferran et al, 1979) e sente-se livre para realizar ações que num outro contexto poderia não conseguir fazê-lo, fosse por inibição, receio ou por lhe ser impedida tal ação. Ela ausenta-se do real, sentindo-se livre das amarras sociais que a oprimem diariamente (Ryngaert, 1981).

Pelo jogo, a criança conquista, pela primeira vez, a autonomia, a personalidade, e até os esquemas práticos de que a atividade adulta terá necessidade. Não os adquire em face das coisas concretas e difíceis de manejar, mas perante substitutos imaginários (Chateau, 1975, p. 29)

Para Wallon (1981), nos seus jogos a criança representa aquilo que vive. Ela imita as ações e personagens com quem se relaciona e que de alguma forma lhe despertam emoções e sentimentos, numa procura de perceber aquilo que está a reproduzir. O jogo é uma forma de representar e compreender aquilo que a rodeia, pois “(...) a sua compreensão não é, a princípio, mais do que uma assimilação de outrem a si e de si a outrem, na qual a imitação desempenha precisamente um grande papel.” (Wallon, 1981, p. 89). No entanto, a impossibilidade de se colocar no lugar do outro, leva-a a representar o *outro* à luz do seu *eu*.

Wallon (1981) refere-se ainda à atividade do jogo não como um momento ausente de esforço e uma forma de ocupar o tempo livre, mas sim uma atividade exigente onde o esforço é necessário, seja ele físico, emocional ou intelectual, pois “(...) o ser mais dotado é aquele que mais joga.” (Chateau, 1975, p. 17).

Para a criança, “(...) quase toda a atividade é jogo, e é pelo jogo que ela descobre e antecipa as condutas superiores.” (Chateau, 1975, p. 16). Piaget defende mesmo a atividade lúdica é essencial ao desenvolvimento da capacidade cognitiva.

O jogo está relacionado ainda com uma outra capacidade fundamental para a vida da criança: a capacidade de expressão (Sousa, 2003a). Um deriva do outro. O jogo existe porque a criança se expressa e a expressão manifesta-se e evolui através do jogo.

O jogo na criança caracteriza-se como um processo evolutivo que acompanha e está dependente do processo de desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social da criança (Tejerina, 1994). Ele surge da necessidade que a criança sente de obter respostas à sua procura de conhecimento e de se integrar e compreender no seu mundo social. Sendo assim, através do jogo a criança desenvolve-se e satisfaz-se ao nível afetivo, cognitivo e social. Alberto Sousa acredita mesmo que “Uma criança que não jogue, será um adulto deficiente, dado que é através do jogo que ela forma a sua personalidade.” (Sousa, 2003a, p.164).

São vários os autores que elaboraram teorias acerca da evolução do jogo na criança, mas foi Jean Piaget aquele que mais se debruçou sobre a questão e cuja teoria mais prevalece até aos dias de hoje.

Para Piaget (1972) o jogo na criança passa por várias etapas que acompanham o desenvolvimento cognitivo da criança. A primeira delas, o autor denominou de “jogos de exercícios”, que corresponde à exploração que a criança faz do seu próprio corpo entre os zero e os dois anos de idade. Na fase seguinte, a dos “jogos simbólicos” que decorre entre os dois/três e os sete anos de idade acompanhada do surgimento da função simbólica, a criança tenta imitar o mundo que a envolve, ela mima e imita numa tentativa de assimilação daquilo que observa. A última fase é a dos “jogos de regras” que se começam a desenvolver entre os quatro e os sete anos mas que são mais jogados entre os sete e os doze anos, onde a criança toma consciência do outro enquanto parceiro de jogo dando origem à socialização infantil (Piaget, 1990).

Na perspectiva de Lev Vygotski (1932) referido por Tejerina (1994), a essência do jogo está na sua componente de ficção e é a existência ou não dessa componente que distingue uma atividade de jogo de uma outra que não o seja. Assim, na sua teoria não faz sentido estabelecer-se como fase de jogo o nível anterior ao aparecimento da função simbólica, pois é esta o que define o próprio jogo. Ele atribui também, muita importância ao papel do adulto e dos pares para o desenvolvimento do jogo na criança.

Henri Wallon (1981) também desenvolveu alguns estudos sobre a evolução do jogo na criança, distinguindo quatro diferentes níveis: os jogos funcionais, os jogos de ficção, os jogos de aquisição e os jogos de fabricação. Relativamente aos jogos funcionais, estes correspondem ao primeiro nível de jogo e caracterizam-se por ações de exploração dos movimentos do corpo, dos gestos corporais. Os jogos de ficção, mais complexos que os anteriores, caracterizam-se pela relação entre a criança e o objeto, num conceito de faz de conta. Os jogos de aquisição são mais exigentes para a criança, pois obrigam-na a ter todos os sentidos em alerta na busca da compreensão. Por último, os jogos de fabricação correspondem a ações sobre os objetos, modificando-os, combinando-os ou até mesmo criando novos objetos.

Deste modo, sendo o jogo uma atividade tão essencial ao ser humano, “A instituição escolar descuidaria um importante trunfo se não tomasse em conta, o mais amplamente possível, as potencialidades pedagógicas do jogo.” (Ferran et al, 1979, p.138). Aliás, o jogo deve ser a base e o ponto de partida para a intervenção educativa na Escola, pois “A actividade lúdica parece ser mesmo a única metodologia para se poder proporcionar à criança qualquer actividade educativa no âmbito dos afectos-emoções-sentimentos.” (Sousa, 2003a, p.166). E qual o caminho para integrar o jogo no contexto educativo? A abordagem artística.

O jogo e a arte estão relacionados entre si, existindo mesmo vários aspetos em que os podemos comparar. De acordo com Sousa (2003a), tanto o jogo como a atividade artística buscam apenas a satisfação pessoal de quem as pratica, não existindo um objetivo final em concreto. Tanto uma como outra surgem naturalmente, envolvem aspetos afetivos e emocionais, implicam criatividade e imaginação e tem como fim a satisfação total. Assim, a criança que se envolve na atividade artística está a jogar e conseqüentemente a ser educada integralmente.

Deste modo, parece fundamental a abordagem artística no contexto educativo. Através da arte a criança joga o jogo da vida e, conseqüentemente desenvolve-se de forma equilibrada, integral e harmoniosa.

3.1 - A Importância do Jogo Simbólico e do Faz de Conta em Idade Pré-escolar

“O jogo de faz-de-conta, de fantasia, de imaginação, de desempenhar mentalmente papéis fictícios, existirá certamente desde que existem crianças.”

(Sousa, 2003b, p. 17)

Bento e Bento (1986) aludem-nos à ideia da busca incessante do Homem pela compreensão do mundo em que vive. Esta busca faz-se expressando-se na atividade lúdica através da ação, da imitação e da representação numa tentativa de controlar o seu ambiente.

Na perspetiva de Winnicott, referido por Costa e Baganha (1986), é enquanto brinca que o indivíduo revela, verdadeiramente, a sua essência. É também através do ato de brincar que a criança se descobre e descobre o mundo. É-lhe permitido fingir ser aquilo que não é, levando-a a tomar consciência e compreender a existência de diferentes formas de ser. É portanto um caminho que se percorre sem medos, pois a criança sabe que, quando quiser, pode voltar e ser, simplesmente, ela mesma (Costa & Baganha, 1986). É por isso natural que as crianças tenham uma grande apetência pela brincadeira do faz de conta que surge a par da função simbólica.

A função simbólica corresponde à “(...) capacidade para usar símbolos ou representações mentais – palavras, números ou imagens aos quais a pessoa atribui significado.” (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p.312). É através do jogo simbólico que as crianças revelam a função simbólica (*ibidem*).

Sendo o jogo uma atividade tão fundamental na vida da criança, importa perceber a que altura da vida da criança surge o jogo simbólico? Segundo Ruiz (1986), o jogo simbólico surge aquando do amadurecimento das estruturas sensório-motoras e com o aparecimento da função simbólica.

A partir dos três anos a criança deixa de apenas conseguir entender o aqui e agora e passa a conseguir desligar-se da realidade, criando situações de ficção/faz de conta e iniciando-se no jogo simbólico que na teoria de Piaget (1962) “(...) é uma atividade

natural na criança onde ela desenvolve de modo muito especial as suas capacidades intelectuais (...).” (cit in Sousa, 2003b, p.18).

As crianças em idade pré-escolar começam por imitar os adultos que lhes são mais próximos para depois, progressivamente irem complexificando as suas ações. Recorrem a objetos para compor as suas cenas. Numa fase inicial, utilizam objetos o mais semelhante possível àquilo que querem representar e, progressivamente vão utilizando objetos que cada vez se parecem menos com o que representam, até que passam a poder prescindir de objetos e a conseguir, apenas, imaginá-los (Tejerina, 1994).

No jogo simbólico a criança transforma e atribui novas funções aos objetos, estabelece novas relações com os objetos, brinca ao faz de conta e cria novos espaços e cenários. É no jogo simbólico que a criança faz a partir dos três anos que se encontram os primeiros vislumbres do jogo dramático (Bento e Bento, 1986).

O jogo do faz de conta desenrola-se num tempo e num espaço que não é o da realidade (Costa, 2003). No entanto, ele é o espaço onde as crianças alargam o seu conhecimento. Quando a criança assume determinada personagem ela replica comportamentos e diálogos que conhece, pois a personagem que interpreta não é generalizada, mas sim aquele que a própria criança conhece e com o qual se relaciona. No entanto, neste jogo de interações que estabelece com os colegas, a criança vai alargando o seu conhecimento através das experiências que os colegas lhes vão transmitindo, progredindo na capacidade de generalizar (Guimarães e Costa, 1986).

Tejerina (1994) refere-nos que a partir dos quatro anos o jogo simbólico é maioritariamente coletivo, incluindo várias crianças na representação de uma cena. Assim, o jogo simbólico em idade pré-escolar começa centrado nos objetos e de forma individual, evoluindo progressivamente para um jogo simbólico coletivo, onde várias crianças partilham o mesmo jogo, assumindo diferentes papéis. Este jogo simbólico apoiado pelo ambiente que o rodeia conduz as crianças ao jogo dramático. Quando a criança simula uma determinada ação que na realidade não pode, nem está a fazer, ela está envolvida no jogo dramático e é neste contexto que a criança descobre a linguagem teatral (Tejerina, 1994).

Brincar ao faz de conta permite o desenvolvimento cognitivo e afetivo, ao mesmo tempo que revela através dele a personalidade da criança. Da observação e participação

na brincadeira da criança o adulto/educador compreende o raciocínio da mesma e as suas competências teatrais (Guimarães e Costa, 1986; Costa, 2003), sendo este também, o contexto ideal para o desenvolvimento artístico e estético das crianças, através do teatro. (Costa, 2003).

Segundo Costa (2003), no jogo do faz de conta podemos encontrar os principais elementos da linguagem teatral: “o espaço e objetos”, “o jogo” e o “texto dramático”. Enquanto a criança está envolvida no faz de conta ela incorpora na brincadeira elementos cénicos, escolhe adereços, guarda-roupa, ela representa ações que dão encadeamento a uma história (*ibidem*). Apesar de o fazer sem a intencionalidade que existe no teatro, e de um modo mais elementar, de facto a criança está envolvida e a utilizar os elementos da linguagem teatral.

4 - Jogo Dramático

“É pela procura de novas soluções e pela vontade de inventar que o jogo dramático pode escapar à ratoeira da imitação estéril. É assim que se torna não só instrumento de análise do mundo mas também uma arma face ao mundo.”

(Ryngaert, 1981, p. 45).

O primeiro contacto da criança com a linguagem teatral surge através do jogo dramático espontâneo ainda que de forma não intencional para a criança. Ela não tem essa consciência de que o está a fazer, no entanto está a ser um “ator” que representa os seus sentimentos e emoções, que através do jogo exprime a forma com que compreende o mundo em que vive (Tejerina, 1994).

O que a criança começa por representar é aquilo que conhece e que vive, a informação que, de algum modo, domina e que, de forma natural, expressa nos seus jogos (Costa, 2003). Progressivamente, o jogo espontâneo vai evoluindo e a criança fazendo novas explorações, criando personagens e colocando-se no papel do outro, progredindo para o jogo dramático. De uma forma mais organizada e refletida, a criança explora a sua capacidade criativa e permite-se desenvolver-se integralmente (Tejerina, 1994).

O jogo dramático constitui-se como uma vertente da expressão dramática, uma técnica educativa, onde se assumem objetivos educativos (Leenhardt, 1973). No entanto, a perspectiva que aqui abordamos é a do jogo dramático espontâneo tão característico nas crianças em idade pré-escolar. Este tipo de jogo é tal como o nome indica mais livre e espontâneo no que se refere à sua utilização enquanto técnica educativa. Ele surge a qualquer momento e em qualquer parte da sala, sem aviso prévio e de forma natural.

Segundo Aguilar (1989) o jogo dramático espontâneo que as crianças praticam no jardim de infância caracteriza-se pela capacidade da criança representar papéis, pela relação que estabelece no seu jogo com a realidade em que está envolvida e pelo valor pedagógico que o jogo dramático representa enquanto “arte do momento”.

Moreno (1987) referido por Aguilar (1989) identificou três tipos de papéis desempenhados pelas crianças em idade pré-escolar: os papéis sociais (personagens relacionadas com o seu ambiente social); os papéis psicossomáticos (atividades características da vida diária); e os papéis psico-dramáticos (representações onde estão evidenciados os seus vínculos emocionais).

De acordo com Kowalski (2005, p.49) o jogo dramático não segue as orientações de um texto ou de um guião mas sim os interesses e necessidades de um grupo, ele “(...) é concretizado em grupo tendo cada pessoa a responsabilidade de interpretar personagens que fazem parte da representação de situações, improvisando.”. Enquanto o pratica a criança está simplesmente a “experimentar” a vida (Sousa, 2003b).

Bento e Bento (1986) referem que o jogo dramático se trata de uma atividade lúdica da criança - jogo - que procura satisfazer os desejos e necessidades sem ter como objetivo a apresentação a outros - dramático. Chancerel, referido por Gauthier (2000), considera-o uma forma de manifestar os sentimentos e concepções das crianças.

Kowalski (2005) analisa o jogo dramático como um caminho de acesso à linguagem teatral, uma vez que recorre aos elementos do teatro. O corpo, o espaço, os objetos, a voz/som são elementos da linguagem teatral que podemos identificar neste tipo de jogo. Ele permite a exploração desses elementos colocando a criança em contacto com a linguagem teatral, levando-a a compreender e viver na fase adulta o teatro enquanto espetador ou até mesmo ator.

Alberto Sousa (2003b, p.66) destaca a importância do jogo dramático no contexto educativo e define-o como um conjunto de “(...) ações espontâneas, sem qualquer texto ou guião escrito, sem qualquer preparação ou ensaio, respondendo a uma direção mínima (geralmente apenas um pequeno tema) do professor.”.

São múltiplas as definições que são atribuídas ao jogo dramático. No entanto, existem aspetos que o caracterizam de forma inequívoca permitindo-nos perceber a sua abrangência. No jogo dramático não se pretende imitar a realidade, mas sim analisá-la; trata-se de uma atividade em grupo; não está amarrado a um texto, mas sim ao improviso; não procura a produção de um espetáculo a apresentar a um público; não procura a formação de artistas, mas sim de pessoas; não obriga à existência de cenários, guarda-roupa ou adereços, pois qualquer objeto pode tornar-se o adereço necessário; por último, o regozijo que o jogo proporciona não pode nunca ser travado pela procura de atingir determinados objetivos, sob pena do jogo dramático desaparecer (Ryngaert, 1981).

Apesar de não ser completamente impeditivo a apresentação de um espetáculo, Leendhardt (1973) considera bem mais interessante convidar um público a vir à escola observar uma exposição de trabalhos desenvolvidos no âmbito de jogo dramático do que apresentar uma representação teatral desprovida de significado para as crianças.

Para o mesmo autor, a intervenção através do jogo dramático,

Trata-se de dar à criança ocasião para exprimir uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através duma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por uma disciplina social também, enfim, de lhe dar acesso, por uma percepção vivida, à linguagem teatral. (Leendhardt, 1973, p. 26)

Leendhardt (1973) defende, ainda, que a principal vantagem da utilização do jogo dramático reside na competência de desenvolver a capacidade de expressão da criança, que mais não é do que “(...) a própria vida, (...)” (Sousa, 2000, p.75), pois é na expressão que se traduz o nosso *ser*. Assim, ao proporcionar-se o desenvolvimento das capacidades expressivas da criança, estaremos a libertar a essência de cada um (Sousa, 2000).

Para Ryngaert (1981),

O jogo dramático deve ser ao mesmo tempo um meio concreto de criação de situações e de aquisição de técnicas, e um meio de reflexão sobre estas situações para chegar à

invenção. É a coexistência do modelo abstrato e do modelo lúdico que permite avançar e escapar ao impasse que representa a reprodução de estereótipos. (Ryngaert, 1981, p.45)

O jogo dramático reconhece a individualidade de cada um dos jogadores (Ryngaert, 1981). Nele identificamos os papéis mais significativos para as crianças, os que lhe são desconhecidos e a relação que a criança estabelece entre eles, ficando claro o *eu* da criança e as suas necessidades (Aguilar, 1989).

Apesar de se constituir como um processo onde a liberdade está sempre presente, como em qualquer outro tipo de jogo, no jogo dramático também se torna vital que se criem regras (Ryngaert, 1981). Num primeiro momento, pode-se pensar que a existência de regras poderá diminuir o prazer que o jogo dramático proporciona a quem participa dele, mas essa é uma falsa questão, pois se observarmos as crianças em situações de jogo, podemos verificar que são elas quem vela pelo cumprimento das mesmas não ficando satisfeitas quando assistem aos seus colegas a fazer batota. Deste modo, prazer e regra são dois requisitos para o jogo dramático com grande importância (*ibidem*).

Um outro aspeto importante a destacar no jogo dramático e que transmite segurança à criança é o facto de que sempre que for necessário e que a criança assim o desejar, poderá interromper o jogo e voltar atrás (Ryngaert, 1981). Ao contrário da vida real, em que muitas vezes depois da ação realizada não será possível retroceder, no jogo dramático, o jogo da vida, a criança tem a liberdade de desvirtuar caminhos, interrompê-los, recomeça-los sem pressões e sem culpas.

Tejerina (1994) defende que o jogo dramático espontâneo das crianças é simultaneamente reflexo dos conhecimentos e vivências das crianças e impulsionador da sua aprendizagem. Se por um lado a criança quando se envolve no jogo dramático representa aquilo que conhece e sabe, por outro este envolvimento e partilha com o outro proporciona-lhe novas aprendizagens. A mesma autora refere a influência do ambiente e cultura onde a criança está inserida no jogo dramático que ela cria e o papel preponderante do adulto no apoio e desenvolvimento desse mesmo jogo. Este apoio do adulto não se perspectiva enquanto ditador das regras e ações, mas sim enquanto auxílio que está sempre disponível para quando a criança necessitar.

Estando o jogo dramático assente nas capacidades naturais das crianças, o papel do educador será dirigir o jogo, exponenciando as capacidades de cada criança, levando-as a progredir.

A realização do jogo dramático constitui-se com uma oportunidade do educador conhecer a essência de cada uma das crianças, pois é nesse momento que elas revelam as suas ideias, emoções e modos de sentir. Para Costa (2003, p.120) “O jogo é talvez uma das raras actividades espontâneas da criança que permite *quase ler* tanto os aspectos cognitivos, como os aspectos afectivos e socioculturais do comportamento das crianças (...)”. Por outro lado é, também, um ponto de partida para novas atividades e novos desafios (Kowalski, 2005).

Deste modo, numa Escola que se revela uniformizadora, onde as características e potencialidades de cada um dos alunos são suplantadas por metas uniformizadas que todos têm de atingir, o jogo dramático revela-se uma lufada de ar fresco e um meio de libertação do *eu* de cada um daqueles que fazem parte da Escola.

5 - A Expressão Dramática no Contexto da Educação Pré-Escolar

“ A expressão dramática é um dos meios mais valiosos e completos de educação. (...) Em relação à criança, ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, (...)”

(Sousa, 2003b, p.33)

Tal como refere a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a educação pré-escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” (Decreto-lei nº5/97 de 10 de Fevereiro, p.670), sendo seu objetivo primordial levar a criança a “aprender a aprender” (ME/DGE, 2016). De acordo com as OCEPE (2016), documento orientador do educador de infância, importa nesta fase do desenvolvimento infantil dotar a criança das ferramentas necessárias para que atinjam progressivamente um desenvolvimento equilibrado e harmonioso por via da atividade lúdica.

Katz e Chard (2009, p.5) defendem que “(...) o principal objectivo da educação de infância é fortalecer a confiança das crianças no entendimento que têm do ambiente que as rodeia e da sua própria experiência.”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, p.3069), define vários objetivos para a educação pré-escolar, destacando-se entre eles o de “Desenvolver as capacidades de expressão e de criação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;”. Assim, fica claro que tendo a educação pré-escolar uma obrigação educativa, jamais poderá ser descuidado o seu carácter lúdico, devendo a criança aprender de uma forma prazerosa e intencional (ME/DGE, 2016). Por outro lado, é evidenciada a importância do desenvolvimento da capacidade de expressão, na medida em que esta é determinante ao revelar o “(...) que sentimos, no que pensamos, no que fazemos(...)” (Santos, 1989, p.56). Esta capacidade está em evidência nas crianças em idade pré-escolar, numa fase em que a capacidade de explorar e exprimir-se são uma busca constante.

Se atentarmos nas ideias patentes nas OCEPE (2016), percebemos que vão ao encontro dos princípios defendidos pela expressão dramática, onde a criança aprende e se desenvolve através da atividade lúdica.

Na educação pré-escolar o processo de desenvolvimento e aprendizagem deve partir daquilo que a criança já sabe e percecioná-la como “sujeito e agente” do seu próprio processo educativo (ME/DGE, 2016), o que vem ao encontro dos princípios da expressão dramática, ficando assim evidentes os seus contributos nesta etapa educativa.

As OCEPE (2016) definem três grandes Áreas de Conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo que abarcam os vários domínios do saber a desenvolver com a criança (ME/DGE, 2016). A Área de Expressão e Comunicação, tal como o nome sugere abrange as diferentes formas de expressão onde se inclui, como um dos domínios, a Educação Artística que contém vários subdomínios, entre eles o Jogo dramático/Teatro que se refere à expressão dramática.

No que diz respeito ao subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, está evidenciado no documento orientador do educador de infância que,

Partindo da capacidade de representação simbólica, própria do ser humano e espontânea na criança, este subdomínio da educação artística incide no desenvolvimento da expressão dramática das crianças, de forma a permitir-lhes, com o apoio do educador, envolver-se em situações intencionais de representação dramática, apropriando-se progressivamente dos elementos da linguagem teatral e tendo a oportunidade de fruir de manifestações desta modalidade artística. (ME/DGE, 2016, p.51)

As OCEPE (2016) fazem a distinção entre o jogo dramático e o teatro na educação pré-escolar, referindo-se ao primeiro como atividade espontânea da criança e ao segundo como um “processo intencional” que decorre da evolução do primeiro. O teatro neste contexto não se refere ao espetáculo tal como o conhecemos, mas sim “(...) a uma ação de representação intencional, em que as crianças têm interesse e prazer, e em que participam e cooperam na (re)invenção de soluções para a criação de novas possibilidades de representação.” (ME/DGE, 2016, p.52).

A criança em idade pré-escolar utiliza as situações imaginárias para compreender o real, sendo tarefa desta etapa da sua educação proporcionar-lhe o desenvolvimento da imaginação e da criatividade através das expressões e das linguagens artísticas (ME/DEB, 1997). É também pela área das expressões que a criança explora e se apropria do seu corpo aprendendo a relacioná-lo com os objetos e com o mundo que a rodeia (*ibidem*). Tal como nos refere Arquimedes Santos “(...) a educação só é válida se decorrer da compreensão de cada criança nos seus próprios modos de exprimir-se.” (Santos, 1989, p. 52), devendo o educador estar atento aos modos de expressão de cada criança e incentivá-las a fazê-lo (*ibidem*).

A expressão dramática constitui-se como uma forma de descoberta de si e do outro, acarretando, portanto, uma importância enorme nesta fase egocêntrica do desenvolvimento da criança. Nesta idade, tal como nos refere Piaget (1972) está bem presente o egocentrismo, marcado pela dificuldade da criança se colocar no papel do outro, acreditando que todos pensam e agem como ela. Para ultrapassar esta fase do egocentrismo e entrar na reciprocidade são essenciais as relações que estabelece “de igual para igual” com os seus pares, sendo a expressão dramática uma forma de explorar e progressivamente atenuar esta característica deste nível de desenvolvimento.

Por outro lado, é nesta idade que o jogo simbólico floresce, sendo ele uma oportunidade riquíssima de desenvolvimento cognitivo e emocional da criança (ME/DGE, 2016). De acordo com Piaget (1972) as crianças em idade pré-escolar, encontram-se no estágio

Pré-operacional. É neste estágio que surge a função simbólica e associada à mesma o início do jogo simbólico.

O jogo dramático constitui-se como “uma forma de jogo simbólico” (ME/DGE, 2016, p.52) e assume uma grande importância em idade pré-escolar na promoção do “(...) desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança.”.

Será, portanto, de acordo com as OCEPE (2016) papel do educador de infância apoiar e incentivar o jogo dramático da criança, com vista à sua ampliação (ME/DGE, 2016). “Dialogar com as crianças sobre qual o material necessário, como o adaptar e transformar e o que acrescentar, para corresponder aos seus interesses, são meios de enriquecer as situações de jogo dramático.” (ME/DGE, 2016, p.52), conduzindo a que se abram novas perspectivas e oportunidades de aprendizagem significativa. Cabe ainda ao professor a tarefa de propor e desenvolver atividades de jogo dramático que levem, progressivamente, ao envolvimento das crianças no teatro, enquanto forma representação intencional (*ibidem*).

Por outro lado, não poderemos descurar a importância da expressão dramática e das restantes linguagens artísticas enquanto elos de ligação entre as diferentes áreas de conteúdo da educação pré-escolar, pois “(...) as técnicas e instrumentos próprios deste domínio podem ser mobilizados noutras áreas e domínios.” (ME/DGE, 2016, p.48).

Apesar de reconhecido o seu valor, amiúde assistimos à desvalorização das possibilidades que a expressão dramática oferece à educação pré-escolar, resumindo-se a atividade dramática aos espetáculos de natal e de final de ano. Aniquilam-se as vontades e interesses da criança pela pressão de apresentar aos espetadores o que se considera um espetáculo “bonito”, resultante das ideias dos adultos, para adultos e onde a criança é mero objeto, em que todo o processo de criação é desvalorizado e a tónica é colocada no produto final.

Não queremos com isto dizer que não é possível criar espetáculos com crianças tão pequenas. Na verdade é possível. Atentando nas ideias de Porquet (1981), referida por Gauthier (2000) partindo dos jogos dramáticos das crianças, desenvolvidos de acordo

com as suas vontades e necessidades, as crianças poderão criar um espetáculo que resulte das suas vivências e aprendizagens e que seja significativo para elas.

5.1 - A Área da Casinha e o Papel do Educador de Infância nas Atividades Desenvolvidas

“(...) o jogo espontâneo da criança deverá ser o primeiro contexto no qual os educadores encorajem a utilização da inteligência e da iniciativa.”

(Kamii, s.d., p. 32).

A área da casinha, presente na maioria das salas de jardim de infância do nosso país é uma indubitável marca da educação pré-escolar. Para Costa (2003) ela é o espaço que acolhe, protege e motiva as novas crianças que todos os anos integram a educação pré-escolar. É na casinha que a criança estabelece um paralelismo com o seu meu ambiente, através da representação dos papéis que lhe são familiares. Ser o pai, a mãe, o bebé permite-lhe manter “a família consigo” enquanto está na escola.

Partindo destes contextos mais próximos e familiares a criança vai ganhando segurança e alargando as brincadeiras para outros contextos e outros espaços cenográficos (*ibidem*).

A área da casinha constitui-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento das capacidades dramáticas. Sabendo que através da expressão dramática é possível o educador desenvolver as crianças de forma equilibrada e salutar (Leenhardt, 1973), será assim, papel do educador estar atento às situações que acontecem em toda a parte da sala de atividades e especialmente na área da casinha, onde as crianças constantemente se envolvem no jogo dramático, pegando nessas situações para o desenvolver e alargar, pois

Quando o professor tem consciência da importância da integração de saberes de diversas áreas e da construção de ideias a partir das ideias que os alunos já possuem, o jogo dramático apresenta-se como uma actividade com um grande potencial pedagógico. (Kowalski, 2005, p.55)

A criação de espaços dedicados à exploração das competências dramáticas na sala de atividades do jardim de infância possibilita às crianças desenvolverem as suas capacidades expressivas, proporcionando-lhes um desenvolvimento integral. Sousa (2003b, p.32) defende mesmo que,

O uso do jogo dramático pelo educador, no jardim infantil (os «*cantinhos*» da casa das bonecas: cozinha, sala, quarto, cabeleireiro, garagem, etc.) (...) é indiscutivelmente a melhor forma de proporcionar às crianças destas idades a mais eficaz ajuda para a sua auto-educação, ou seja, para se autodesenvolverem equilibradamente em todos os factores da sua personalidade.

Costa (2003) atribui aos espaços criados na sala de jardim de infância um papel preponderante no desenvolvimento do jogo de faz de conta das crianças, perspetivando-os como necessariamente abertos a alterações e a novas criações. Para a autora, “Qualquer espaço deve ser provocador... aberto a... pronto para...” (Costa, 2003, p. 66).

Centrando-se na área da casinha enquanto proporcionadora da vivência artística, o educador deverá perceber e impulsionar as situações de jogo dramático que lá são exploradas e desenvolvidas. Partindo dessas situações, poder-se-ão desenvolver outras atividades e projetos que, certamente, serão do agrado das crianças uma vez que partem das suas ideias e vontades, proporcionando momentos de aprendizagem e evolução.

As OCEPE (2016) alertam-nos para a importância no processo de aprendizagem do ambiente que se proporciona às crianças. Será assim, papel do educador proporcionar um ambiente estimulante, que faça brotar a criatividade da criança e que não lhe coloque barreiras à imaginação. Num ambiente rico em possibilidades de exploração a criança poderá explanar a seu belo prazer as suas vontades, sentimentos e emoções, tornando todas as suas experiências, momentos de verdadeiro prazer e simultaneamente de aprendizagem significativa. No entanto, tem de existir o cuidado de não conduzir as crianças a fazer o que o educador quer. O educador apoia, mas não impõe.

É também missão do educador definir um plano de ação a desenvolver com o grupo de crianças, colocar esse plano em ação através da organização dos espaços e materiais da sala, da organização do tempo e da previsão das situações de aprendizagem e desenvolvimentos das crianças (ME/DEB, 1998). O educador será então, o mediador e facilitador das aprendizagens dos alunos devendo “(...) proporcionar-lhes oportunidades para que eles façam as suas próprias explorações, descubram os seus conhecimentos e

estabeleçam as suas relações, motivando-os e estimulando-os nestes propósitos.” (Sousa, 2003a, p.127).

Arquimedes Santos (1989) faz alusão à necessidade dos educadores de infância assentarem a sua prática pedagógica numa abordagem pelas “expressões lúdico-expressivo-criativas”, onde as expressões artísticas são a base de todo o processo educativo.

A criança trabalhará, se o meio a ajudar. O adulto tem, assim, um papel importante a desempenhar para ajudar a criança na aprendizagem do teatro. Contentar-se em observar e deixá-la fazer não é suficiente. Devemos fornecer-lhe um meio rico, convidativo e motivador, devemos pôr à sua disposição todo o material, os instrumentos e os meios de expressão que lhe permitirão efetuar inúmeras experiências teatrais e outras. (Gauthier, 2000, p.).

Deste modo, o educador pode e deve envolver-se no faz de conta/jogo dramático realizado na área da casinha. Muitas vezes as crianças convidam o educador a assumir uma das personagens do jogo que estão a criar, mostrando a vontade que têm de que o educador participe e coopere na sua atividade. Ainda que não esteja diretamente envolvido no jogo, o educador poderá levantar questões às crianças, fazê-las pensar sobre a sua ação.

Para Stewig (1973), referido por Gauthier (2000), o educador deve questionar as crianças, pois esta é uma forma de estimulá-las, de as fazer pensar e refletir sobre aquilo que sabem, querem saber e o que vão fazer devendo manter sempre uma postura de retaguarda, daquele que acompanha, segue e apoia as ideias das crianças, aberto a novos planos e frequentes mudanças nas ações definidas.

Por outro lado, Gauthier (2000) destaca o importante papel de, para além de saber questionar, saber ouvir as crianças. Tomar em atenção as suas dúvidas e desejos permite ao educador corresponder às necessidades de todos e proporcionar um desenvolvimento equilibrado de cada uma das “suas” crianças.

Estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/a educador/a perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível fazer, ou o que está terminado para se passar a uma nova proposta. (ME/DGE, 2016, p.27).

A arte enquanto forma de expressão pessoal coloca o educador como orientador da potencialização das ideias das crianças (Read, 1982), o que também se preconiza em

relação ao jogo dramático (Ryngaert, 1981). O adulto deve dar liberdade para que sejam os jogadores a tomar as decisões em grupo, podendo contribuir com pequenas dicas, sem perder a noção de que o processo é dos jogadores e eles são os principais decisores neste jogo. “A sua experiência pessoal, a atualidade dos problemas que colocam devem ser tomadas em consideração, mesmo se o adulto nem sempre lhes descobre importância” (Ryngaert, 1981, p.141).

Também Tejerina (1994) analisou o papel do educador em relação ao jogo dramático da criança, afirmando ser sua missão assegurar um ambiente onde prevaleçam os valores da liberdade e estabilidade. Proporcionar oportunidades de jogo dramático, fornecer materiais impulsionadores da criatividade e imaginação e manifestar disponibilidade para apoiar as iniciativas das crianças tornará o educador como um impulsionador do desenvolvimento das crianças.

Deste modo, a área da casinha terá de ser, forçosamente, um espaço a que o educador dará atenção, pois é lá que ele poderá conhecer verdadeiramente as suas crianças e impulsionar a partir das ações que nesse espaço decorrem o desenvolvimento integral das mesmas.

6 - O Trabalho em Projeto no Jardim de Infância

“(...) o trabalho em projectos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenómenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção.”

(Edwards; Gandini e Forman, 1999)

Um projeto poderá definir-se como a realização de uma investigação sobre determinado tema, visando o aprofundar dos conhecimentos sobre esse mesmo assunto (Katz e Chard, 2009). No contexto educativo, os projetos são desenvolvidos em pequenos ou grandes grupos de crianças, apoiados pelo educador, e surgem habitualmente das dúvidas e interesses das crianças. Poderemos então dizer que a abordagem por projeto se centra na resolução de problemas (Vasconcelos, 2012).

O trabalho de projeto nas escolas surgiu na América, a partir das ideias difundidas por autores como Dewey e Kilpatrick. Na Europa o trabalho de projeto foi propulsionado pelo denominado movimento “Escola Nova”, onde se defendia que o processo educativo deve estar assente nas necessidades e interesses das crianças em contraponto ao ensino tradicional, onde toda a aprendizagem parte daquilo que é delineado e idealizado pelo professor/educador (ME/DEB, 1998).

É tarefa da escola promover “(...) o apoio à realização de cada indivíduo na construção do seu projeto pessoal.” (ME/DEB,1998, p.92). No entanto, em educação, habitualmente os projetos envolvem várias pessoas com projetos pessoais distintos e, por isso, será necessário que o trabalho em projeto se centre no desenvolvimento de um processo que corresponda às diferentes expectativas e anseios daqueles que nele participam, contemplando em cada projeto os diferentes projetos pessoais de cada um (*ibidem*).

A pedagogia de projeto é “(...) o caminho para uma proposta educativa que prepare crianças e jovens para, dinâmica e criativamente, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro.” (ME/DEB, 1998, p. 125). Ela é uma metodologia que se centra na aprendizagem ativa das crianças, numa perspectiva construtivista que acredita na criança como agente na edificação do seu próprio conhecimento (Katz e Chard, 2009; Vasconcelos, 2012).

Partindo dos interesses e necessidades de cada criança desenvolvem-se atividades e aprendizagens que fazem brotar novas necessidades e novos desejos de saber, fazendo com que cada uma se desenvolva com o grupo do qual faz parte, num processo onde a individualidade é tida em conta. Tornando a criança membro ativo no processo de aprendizagem, ela “(...) reforça sua disposição de continuar aprendendo.” (Edwards; Gandini e Forman, 1999).

(...) incluir o trabalho de projecto no currículo promove o desenvolvimento intelectual da criança ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente, aqueles aspectos que idealmente mais suscitam a sua atenção e energia. (Katz e Chard, 2009, p. 3)

Ao trabalhar por projetos, as crianças são incentivadas a explorar e compreender aquilo que as rodeia, a aprendizagem escolar centra-se nas suas vivências e naquilo que lhes é

próximo, vivem a escola e o seu grupo como uma comunidade, de forma democrática (Katz e Chard, 2009).

Neste processo da abordagem por projetos o educador está atento às características e necessidades de cada criança, sendo sua tarefa incentivá-las na procura das respostas às suas questões. O educador torna as crianças membros ativos da sua aprendizagem, permitindo-lhes que sejam também elas responsáveis pelos “caminhos” que possam trilhar. (Katz e Chard, 2009). Ao educador é exigida a tarefa de

(...) permitir o desenvolvimento de projectos complexos que ampliam os saberes das crianças, implicam um conjunto diversificado de oportunidades de aprendizagem e integram a abordagem de diferentes áreas de conteúdo, num processo que ganha sentido por ter uma finalidade global que liga diferentes momentos de conceção, planeamento, realização e avaliação do projecto. (ME/DEB, 1998, p.101)

Quando o educador viabiliza a realização de projetos que vão ao encontro dos interesses das crianças, para além de estarem a aprofundar conhecimentos acerca do tópico/assunto a ser investigado, há toda uma rede de conteúdos que são desenvolvidos e áreas científicas e artísticas que se entrecruzam permitindo a transversalidade das áreas do conhecimento e combatendo a compartimentação da aprendizagem. Esta ideia é defendida nas OCEPE (2016), acreditando-se na importância de desenvolver “(...) projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos. Estes, ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizam diversas formas do saber, promovem a construção de alicerces de uma aprendizagem ao longo da vida.” (ME/DGE, 2016, p.11).

Cabe ainda ao educador o papel de supervisionar e apoiar todas as fases pelas quais passa a realização de um projeto. Os projetos iniciam-se com a fase de “discussão”, onde surge o tema/problema e as questões a serem investigadas e se delinea o desenvolvimento do projeto. Na fase seguinte é feito o trabalho de campo, a investigação e a representação das descobertas feitas. Na última fase, são apresentados os resultados, debatem-se as conclusões a que se chegou e avalia-se o projeto (Katz e Chard, 2009).

O trabalho em projeto e as expressões artísticas partilham várias conceções sobre a “arte” de educar e, por isso, faz todo o sentido que se cruzem no campo da educação. Ambos colocam a criança no centro da sua aprendizagem, conferindo-lhe poder de

decisão e respondendo aos seus anseios e necessidades, numa busca constante pelo desenvolvimento equilibrado e salutar.

II - METODOLOGIA INVESTIGATIVA

1 - Opções Metodológicas

O que acontece na área da casinha, na sala de atividades do jardim de infância, foi o mote para o desenvolvimento deste estudo. Perceber a forma como as crianças exploram esta área privilegiada para vivências dramáticas levou-nos a questionar e tentar compreender quais os impactos no jogo dramático das crianças ao tornarmos a área da casinha um espaço dinâmico e em constante transformação, em contraponto a um espaço que, na maioria das situações permanece inalterado ao longo de todo o ano escolar. Assim, encontrado o problema que pretendemos analisar, tornou-se necessário definir a forma como o vamos fazer.

A metodologia investigativa corresponde aos métodos que o investigador utiliza para efetuar a sua pesquisa de forma consistente e científica.

Investigar é assim uma atividade que pressupõe algo que é investigado, uma intencionalidade de quem investiga e um conjunto de metodologias, métodos, e técnicas para que a investigação seja levada a cabo numa comunidade que se inicia com uma interrogação e termina com a apresentação pública dos resultados da investigação. (Coutinho, 2011, p.5)

Tratando-se de uma análise de um fenómeno social, num contexto educativo, estamos perante um estudo na área das ciências sociais, cujo objetivo se centra em conhecer a realidade social de forma a torná-la inteligível (Silva e Pinto, 1986). À luz do contexto que vamos investigar, analisaremos os dados recolhidos tendo em conta o ambiente e as características do grupo de participantes, numa tentativa de contribuir para um desenvolvimento pessoal e social das crianças que participam no estudo e de contribuir para uma reflexão acerca das práticas profissionais dos educadores de infância.

Deste modo, este projeto de investigação assenta no paradigma interpretativo, uma vez que procura compreender as inter-relações estabelecidas no contexto alvo de análise. Neste tipo de estudo faz-se uma análise baseada na ideia de que existem múltiplas realidades que devem ser investigadas tendo em conta as suas características específicas (Coutinho, 2011).

Caracteriza-se por ser um estudo de metodologia qualitativa, ou seja não procura enumerar ou medir acontecimentos mas sim, obter dados descritivos mediante a interação entre o investigador e o objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Tal como nos refere Zabalza (1994), as características que o ensino nos apresenta, seja qual for o seu nível, carecem de um tipo de análise mais alargada que é condizente com as metodologias qualitativas. O investigador procura compreender os fenómenos de acordo com a perspetiva daqueles que participam na investigação. O foco não está na generalização dos resultados mas sim, na possibilidade de outros contextos e sujeitos a eles poderem ser generalizados. Coutinho (2011, p.329) defende que “O propósito da investigação qualitativa é compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem, (...)”.

Na medida em que é nosso objetivo promover um desenvolvimento harmonioso das crianças e melhorar a prática enquanto educador de infância, no que diz respeito aos métodos investigativos, trata-se de uma investigação-ação, ou seja um estudo do qual se deve recolher vantagens de duas dimensões, da científica e da social.

Iremos desenvolver esta investigação no contexto profissional, num processo que será simultaneamente de intervenção na área da casinha, acompanhado de reflexão e ação sobre o objeto de estudo e os dados recolhidos. Tal como define Lomax (1990) a investigação-ação trata-se de “uma intervenção na prática profissional com intenção de proporcionar uma melhoria” (cit in Coutinho, 2011, p. 312).

A investigação-ação utiliza-se, principalmente, para “(...) descrever processos de investigação de que deveriam resultar – de forma simultânea – avanços teóricos e mudanças sociais”. (Gómez, 2011, p. 117). Tem por objetivo transformar/melhorar a realidade do grupo sobre o qual se vai intervir, possibilitando que investigador e profissional que intervêm sejam um só individuo capaz de refletir a todo o momento e de melhorar a prática de forma sustentada (Gómez, 2011), alterando e reorganizando a sua ação sempre que se justifique (Coutinho, 2011).

Por se caracterizar como um processo que progressivamente se vai construindo entre o investigador e os participantes, que vai respondendo às necessidades que surgem, a forma como se vai desenvolver a investigação e a intervenção é pouco rígida (Lopes, 2011), sendo planeada e construída ao longo de todo o percurso.

Coutinho (2011) refere ainda que, a investigação-ação pressupõe uma análise, um diagnóstico, da realidade que se quer investigar, uma intervenção na própria realidade onde todos os participantes são chamados a envolver-se na investigação e a refletir sobre o processo vivenciado com o objetivo de provocar mudanças.

Deste modo, neste estudo, foi elaborado um diagnóstico acerca do que acontecia na área da casinha, quais as brincadeiras, os papéis criados, as ações desenvolvidas, o vocabulário utilizado, para posteriormente ser definida a intervenção, procurando implementar uma mudança benéfica para o grupo de crianças, para o educador de infância e até, restante comunidade educativa.

2 - Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

2.1 - Observação Direta Participante

Numa investigação-ação, que é o caso do presente estudo, as técnicas de recolha de dados assentam essencialmente na observação e conversação. Observámos as ações e comportamentos das crianças, dialogámos sobre as suas ideias e sentimentos, registando esses dados o mais objetivamente possível para posterior análise e reflexão. Esta forma do investigador se posicionar em relação à recolha de dados é denominada de observação direta, aquela em que é o próprio investigador que recolhe os dados (Quivy, R. & Campenhoudt, L., 2005).

Uma vez que o investigador intervém diretamente no grupo de participantes que está a analisar (Iturra, 1986), este estudo recorre à observação participante como forma de intervir e de recolher dados a fim de produzir conhecimento científico. Enquanto investigadoras foi nosso papel conduzir o processo investigativo e interventivo no grupo de crianças, levando-as a potenciar o seu jogo dramático através da dinamização da área da casinha. Através da introdução de novos objetos na área da casinha “intrómetemos” na relação entre esse espaço e o grupo de crianças, despoletando novas situações e vivências.

Tal como refere Iturra (1986, p.152), “(...) a observação participante no trabalho de campo visa, por um lado, construir o documento e, por outro, acumular informação sobre o mesmo povo para contextualizar melhor o seu comportamento (...)”.

Estando no papel de educadora de infância do grupo e de investigadora que observa de forma participada na própria investigação, permitiu-nos perceber de modo mais consistente as características das crianças e estabelecer relações entre a investigação e os seus comportamentos, atitudes e capacidades. Carmo e Ferreira (2008) destacam como principal vantagem da observação participante o entrosamento do investigador no seio da realidade social estudada, permitindo-lhe compreender em profundidade as características e os meandros do grupo investigado.

No entanto, é necessário manter um equilíbrio entre os dois papéis para que a objetividade esteja garantida entre a observação que visa a recolha de dados científicos e a intervenção no grupo que se está a implementar (*ibidem*).

Importa referir que para a recolha de dados da observação direta participante foi necessário recorrer à videogravação e ao registo fotográfico, para os quais pedimos o consentimento dos pais das crianças (ver anexo 1), a fim de evitar que se perdessem dados importantes. Como nos refere Quivy e Campenhoudt (2005), a observação direta tem como limitação o registo.

O investigador não pode confiar unicamente na sua recordação dos acontecimentos apreendidos «ao vivo», dado que a memória é seletiva e eliminaria uma grande variedade de comportamentos cuja importância não fosse imediatamente aparente (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.199).

Enquanto investigadora senti por um lado, dificuldade em registar as observações no momento e, por outro, dificuldade em confiar exclusivamente na memória dos acontecimentos. Deste modo, recorreremos ao registo audiovisual das representações das crianças após a introdução dos novos objetos, os diálogos onde se debateram as ideias que deram origem aos pequenos projetos nascidos do jogo dramático na área da casinha.

Foram elaboradas videogravações de modo a obter dados reais e fidedignos que não fossem desvirtuados pela passagem do tempo, que deixa a memória menos pormenorizada.

2.2 - *Diário de Bordo*

A recolha de dados é um passo essencial no processo investigativo. Além da observação direta, videogravação e registo fotográfico da intervenção, considerámos ser necessário incluir um diário de bordo do investigador, onde registámos detalhadamente as observações. O diário constitui-se como mais um instrumento que veio combater a perda de dados pela ausência do registo dos mesmos, “(...) serve para preservar as vivências e as perceções dos factos de uma distorção que, com o tempo, a memória lhes vai introduzindo.” (Alves, 2004, p.223).

O diário de bordo enquadra-se no que de acordo com Alves (2004) a comunidade científica designa de *documentos pessoais* que são utilizados na investigação de carácter qualitativo e que correspondem, na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994) a um documento narrativo contendo as perspetivas e os sentires daquele que o escreve. Carmo e Ferreira (2008, p.91) consideram-no mesmo como “(...) valioso património ao serviço do investigador.”.

Zabalza (1994, p.91), diz-nos que o diário caracteriza-se como sendo o “(...) espaço narrativo dos pensamentos dos professores.”. O mesmo autor enquadra os diários no contexto da educação, tendo em conta que ensinar implica refletir e que é fundamental a autorreflexão dos professores como forma de conhecerem o seu trabalho. Nos nossos diários de bordo redigidos no final de cada semana de observação direta participante, relatamos o processo vivenciado ao longo da intervenção junto do grupo de crianças investigadas. Relatámos a forma como decorreu a ação, a forma como as crianças se envolveram e participaram, a forma como foi conduzido o processo e refletimos sobre o caminho a seguir: o que melhorar, que alterações introduzir e qual a etapa seguinte. Os diários constituíram-se também como um ótimo instrumento de autorreflexão em relação ao desempenho enquanto investigadora e educadora de infância.

Zabalza (1994) considera o diário como um ótimo instrumento para aceder ao pensamento de quem o redige. Ao fazê-lo, o professor/investigador necessita de escrever e refletir sobre os acontecimentos vividos, sobre a ação que observou e sobre a sua própria ação, numa sequencia temporal que, não se reduz a um momento ou a uma ação, mas sim a todo um processo, dando conta da evolução dos acontecimentos narrados.

Para que a investigação qualitativa e os diários que nela se inserem apresentem a qualidade e fiabilidade que se exige é fundamental que a investigação recolha o máximo de dados possíveis e analise de forma ampla todo o contexto investigativo e, por isso, será necessário que se complemente o diário com outros instrumentos de recolha de dados. É fundamental, também que se descreva todo o processo vivenciado, com os avanços, recuos e alterações necessários no percurso investigativo (Zabalza, 1994).

2.3 - O Questionário

Considerámos importante, também, perceber a perspetiva dos pais das crianças que participaram neste projeto, pois são eles o principal vínculo afetivo e educativo das crianças. Deste modo, com objetivo de perceber a opinião dos pais sobre o desenvolvimento dos projetos “Casa do Pai Natal” e “Jardim das Tartarugas” e o que os filhos lhes transmitiram, optámos pela elaboração e aplicação de um questionário aos pais do grupo de crianças.

Como nos refere Gil (1989, p.24), este instrumento de recolha de dados é comumente utilizado na investigação em Ciências Sociais e caracteriza-se como uma

(...) técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Para a elaboração do questionário foi necessário termos em conta alguns aspetos fundamentais, entre eles, a elaboração de questões com linguagem simples e que todos pudessem compreender e não ambíguas (Carmo e Ferreira, 2008; Ghiglione e Matalon, 2005). O questionário que elaborámos é constituído por duas questões fechadas e três questões abertas. As questões fechadas pretendem averiguar se os inquiridos tiveram conhecimento do desenvolvimento dos projetos na sala dos seus filhos e as questões abertas pretendem perceber as opiniões dos inquiridos e a informação que os seus filhos lhes transmitiram acerca desses mesmos projetos. Ao colocar as questões abertas pretendemos dar “voz” aos inquiridos, recolhendo as suas opiniões sem que estejam condicionadas a um conjunto de hipóteses de resposta impostas. Tal como nos referem Ghiglione e Matalon (2005. P.117) “Introduzindo algumas questões abertas, dar-se-á à pessoa a impressão, justificada ou não, de que de facto está a ser ouvida.”.

2.4 - A Entrevista

Com este estudo pretendemos, como já referimos, proporcionar um desenvolvimento integral do grupo de crianças, exponenciando o jogo dramático das mesmas, e melhorar a prática profissional do educador de infância. No entanto, além destes dois intervenientes, consideramos como um elemento importante nesta investigação a instituição onde a mesma decorreu. Ela é o contexto e por isso, será pertinente recolher a perspetiva de quem a representa, a diretora pedagógica, acerca da intervenção efetuada no grupo de participantes.

Para esta recolha de dados foi utilizado como instrumento o inquérito por entrevista. De acordo com Carmo e Ferreira (2008), em Ciências Sociais o inquérito representa um processo de recolha de dados que são suscetíveis de poder ser comparados.

O inquérito por entrevista caracteriza-se pelo contacto direto que é estabelecido entre o entrevistador e o entrevistado e pela pouca directividade que é exercida pelo investigador. Como refere Quivy e Campenhoudt (1992, p.193),

Instaura-se assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afasta dos objetivos da investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.

Neste projeto de investigação a entrevista, relativamente à estruturação, é de tipo semiestruturada, cujo guião varia entre o muito e o pouco elaborado, não sendo rígido. Quanto à forma é semidireta, não sendo inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas.

Geralmente, neste tipo de entrevista, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. As perguntas não são colocadas necessariamente todas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, deixará fluir as ideias do entrevistado para que este possa falar abertamente e pela ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado não chegar por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível.

3 - Contexto do Estudo

3.1 - Caracterização da Instituição

A investigação foi realizada no contexto de trabalho da investigadora, no Jardim de Infância O Ninho da Santa Casa da Misericórdia de Rio Maior, pertencente à rede de Instituições Particulares de Solidariedade Social, que visa o acolhimento de crianças dos 4 meses até aos 6 anos de idade. Esta instituição é um espaço educativo pensado para a criança, mas é também um espaço aberto e recetivo à família e à restante comunidade educativa.

O Jardim de Infância, neste momento, integra três respostas sociais: a creche tradicional, a creche familiar e o jardim de infância. Sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social, não faz parte da rede pública do Ministério da Educação, no entanto é acompanhada pelo mesmo e rege-se pela legislação por eles emanada no que diz respeito ao jardim de infância.

A valência do jardim de infância é constituída por cinco salas de pré-escolar, compostas por grupos homogéneos e heterogéneos, com idades entre os três e os seis anos. Este estudo decorreu na *Sala das Tartarugas*.

A Instituição mostrou-se muito recetiva à implementação deste projeto, disponibilizando os seus recursos para o mesmo. Ainda assim, deparámo-nos com a limitação do tempo para a intervenção, uma vez que no Jardim de Infância as festividades têm uma grande importância, tomando bastante tempo às atividades desenvolvidas na sala com as crianças.

3.2 - Caracterização dos Participantes

A investigação incidiu sobre a totalidade do grupo de crianças que compõe a *Sala das Tartarugas*. O mesmo é composto por quinze crianças cujas idades, no início do projeto, se situava entre os dois e os três anos. Cinco crianças são do sexo masculino e dez do sexo feminino. É um grupo em que a maioria das crianças transitou da valência da creche tradicional da instituição e três delas transitaram da creche familiar, estando portanto bem integrados e adaptados às rotinas e funcionamento da instituição.

Em termos de relacionamento entre as crianças, como a maioria já se conhece desde bebê mantêm uma relação estreita, sendo um grupo bastante unido e solidário entre si.

Este ano, integram pela primeira vez a educação pré-escolar e por isso, estão a adaptar-se a novos métodos de trabalho, novos espaços e um novo funcionamento da sala de atividades.

São um grupo que, de um modo geral, é interessado e entusiasta por novas atividades, ávidos de novas experiências e conhecimentos. Atividades como ouvir e contar histórias aos colegas, pintar, cantar e dançar, e brincar na casinha são as que mais lhe despoletam interesse.

Estando o enfoque deste estudo nas ações e relações estabelecidas na área da casinha, importa referir que este grupo, devido às características desta faixa etária e ao seu nível de desenvolvimento, estão neste momento muito motivadas para a exploração da área dramática, sendo a área da casinha uma das preferidas do grupo, tal como já havia referido.

3.3 – Caracterização da Área da Casinha

A investigação partiu das ações e representações que decorrem na área da casinha, sendo assim necessário caracterizar a mesma de modo a contextualizar o espaço privilegiado onde decorreu o estudo. Esta caracterização será efetuada tendo em conta o espaço físico e material que existia antes da intervenção.

A área da casinha (ver anexo 2), ocupa uma área considerável da sala de atividades, sendo composta pelo seguinte mobiliário em madeira: frigorífico, louceiro, fogão, lava-louças, mesa, bancos, cama de bebê, móvel com varão para pendurar roupas e espelho. Além dos móveis são diversos os objetos para as crianças explorarem: alimentos e louças em plástico, torradeira, bebês de brincar, carrinhos de bebê, roupas e acessórios, máquina fotográfica, telemóveis, entre outros.

Ao nível da utilização que as crianças fazem da mesma, não existe uma rigidez quanto ao número de crianças que, em simultâneo, podem lá estar, nem relativamente ao tempo que podem permanecer.

4 - Problemática

Apesar das crianças todos os dias brincarem e fazerem o seu jogo dramático na área da casinha, o que se verifica é que as brincadeiras, as ações que lá realizam são sempre as mesmas, dia após dia. Tendo em conta que os objetos e materiais que as crianças têm à sua disposição são sempre os mesmos, questionamo-nos se não serão limitadores da expansão do jogo dramático das crianças. Partindo desta dúvida surge a nossa questão investigativa: *quais os contributos da introdução de novos objetos na área da casinha para a ampliação do jogo dramático das crianças em idade pré-escolar?*

Com esta questão, pretendemos perceber que possíveis alterações ao nível das personagens criadas, das ações e das interações que acontecem na área da casinha podem ocorrer pela introdução de objetos que pouca ou nenhuma relação têm com o que socialmente é associado a uma “casa”. Interessa-nos analisar se ao tornar esta área um espaço dinâmico que vá correspondendo às necessidades e interesses do grupo de crianças poderá potenciar o seu jogo dramático e ao mesmo tempo, alargá-lo a outras expressões artísticas e áreas de conteúdo da educação pré-escolar.

Quando se projeta uma investigação há sempre objetivos que se pretendem atingir com a mesma. Assim, depois de delimitado o objeto definiu-se como objetivo primordial compreender as repercussões que a introdução de novos objetos na área da casinha tem no jogo dramático das crianças em idade pré-escolar. No entanto, é necessário delinear objetivos mais específicos que permitam focar as várias vertentes da problemática a abordar no estudo, sendo eles:

- Compreender a forma como se processa o jogo dramático na área da casinha.
- Perceber de que forma a dinamização da área da casinha através da introdução de novos objetos pode ampliar o jogo dramático das crianças em idade pré-escolar.
- Compreender o papel das interações adulto-criança e criança-criança, no jogo dramático elaborado na área da casinha.

- Sustentar a importância da “área da casinha” enquanto espaço “vivo” e dinâmico, potenciador de experiências e aprendizagens significativas para as crianças em idade pré-escolar.
- Perceber de que forma a ampliação do jogo dramático na área da casinha poderá contribuir para a criação de projetos integrados, envolvendo as diferentes linguagens artísticas e áreas de conteúdo da educação pré-escolar.

5 - Descrição do Estudo

Este estudo foi desenvolvido no Jardim de Infância O Ninho, em Rio Maior, com um grupo de quinze crianças que inicialmente compreendiam idades entre os dois e três anos e que ao longo da intervenção foram completando os três e os quatro anos.

A necessidade de realizar esta investigação surge de um período de observação não participante, entre o dia vinte e dois de setembro e nove de outubro, em que a educadora de infância/investigadora, pode analisar as brincadeiras e o tipo de representações que as crianças faziam na área da casinha. Assim, durante três semanas, quatro dias por semana, foi dedicada especial atenção ao que acontecia naquele espaço. Com um bloco de notas e um gravador áudio, foram-se registando as observações.

Este período de observação levou-nos a perceber que, durante aquele tempo as brincadeiras das crianças na área da casinha estavam relacionadas com a vida doméstica (ver anexo 3). As personagens relacionavam-se com a vida familiar (pai, mãe, filho, etc.), as ações por elas executadas eram repetidas dia após dia (cozinhar, comer, lavar a louça, passear ou adormecer o bebé) e até o vocabulário utilizado se referia exclusivamente a estas vivências familiares.

Deste modo, questionámo-nos se as brincadeiras e explorações das crianças não estariam a ser condicionadas ao estabelecer-se aquela área, com inúmeras potencialidades de exploração da linguagem dramática, como sendo única e exclusivamente uma casa (com mobiliário e objetos de uma casa). Assim, fomos

amadurecendo esta ideia de que poderia despoletar outras brincadeiras se existissem outro tipo de objetos neste espaço.

Após esta primeira fase de observação e de identificação, análise e reflexão sobre o problema, começámos a delinear a intervenção a implementar naquele espaço e com o grupo de crianças. A partir do dia vinte de outubro, e com uma regularidade semanal, fomos introduzindo novos objetos na área da casinha, objetos esses sem relação direta com o conceito da “casa”. Na primeira semana introduzimos uma cabeleira muito colorida, na semana seguinte um pano preto e um chapéu e na terceira semana colocámos na sala uma caixa de cartão grande e vazia e um djambé. Os objetos foram deixados na área da casinha sem qualquer explicação e a tarefa da investigadora foi observar e recolher os dados do que acontecia, que brincadeiras, personagens, ações e diálogos surgiam.

Para registar todos estes dados, o bloco de notas e o gravador áudio tornaram-se insuficientes, pelo que passámos a utilizar a câmara de vídeo para registar além dos diálogos, os adereços utilizados, a composição cenográfica e as posturas corporais das crianças. Continuámos a efetuar esses registos semanalmente, quatro vezes por semana.

A introdução destes novos objetos despoletou novas brincadeiras na área da casinha (ver anexo 4). Embora as crianças tenham continuado a representar os papéis sociais relacionados com a casa e a vida familiar, ao introduzir os novos objetos surgiram novas personagens, como monstros, bruxas, princesas, entre outras.

No dia dezassete de novembro, tendo em conta que é um período em que as crianças estão completamente tolhidas pela “magia” do Natal, decidimos introduzir na área da casinha um gorro de Pai Natal. Este objeto, por iniciativa das crianças, deu origem a um pequeno projeto de transformação da área da casinha na Casa do Pai Natal, tornando esta área da sala um espaço “vivo” e capaz de proporcionar inúmeros benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tanto ao nível da expressão dramática, como nas restantes áreas de conteúdo da educação pré-escolar.

Este “mini” projeto de transformação da área da casinha foi debatido e definido com as crianças, tendo elas decidido o que queriam que a Casa do Pai Natal contivesse. Chegou-se à decisão final de que esta nova casa seria composta por: uma lareira com tijolos e lenha, um trenó, renas e um sofá para o Pai Natal. Debateram-se os materiais a

utilizar, as técnicas, as cores de cada um dos objetos a construir. O envolvimento das crianças na construção dos objetos foi muito interessante, pois mostraram-se sempre empenhadas e desejosas de os ver concluídos (ver anexo 5). Terminada a casa do Pai Natal as crianças puderam “dar largas” à sua imaginação e criatividade, criar personagens e interpretá-las a seu belo prazer.

Enquanto investigadora e educadora de infância, foi meu papel mediar este projeto e até aconselhar relativamente a alguns materiais, fazendo em simultâneo uma intervenção pedagógica com objetivos educacionais contemplados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Com este pequeno projeto voltaram a surgir novas personagens e novas ações na área da casinha, tais como o Pai Natal, os Ajudantes do Pai Natal e os Meninos que querem receber presentes (ver anexo 6). Foi possível também, articular duas linguagens artísticas (expressão dramática e expressão plástica) e explorar vários conteúdos e competências da educação pré-escolar. Ficou perceptível que muito mais se poderia fazer e, por isso determinou-se que no mês de janeiro voltaríamos a introduzir novos objetos na perspetiva de que pudessem culminar num novo projeto integrado, envolvendo outras linguagens artísticas.

No entanto, durante grande parte do mês de janeiro as crianças continuaram muito entusiasmadas com a Casa do Pai Natal. Todas queriam estar e explorar aquele espaço e, por isso, decidimos que aguardaríamos mais algum tempo até introduzir o novo objeto. Acabámos por só o fazer no dia quinze de fevereiro, uma vez que, no início de janeiro deparámo-nos com um surto de varicela, ficando grupo de crianças muito reduzido e, no início do mês de fevereiro a educadora/investigadora esteve dedicada à preparação do desfile de Carnaval. Como já referimos aquando da contextualização da instituição, neste jardim de infância as festividades são muito valorizadas e vividas intensamente e não podendo estar a educadora completamente dedicada à intervenção, optámos por adiar mais alguns dias a introdução do novo objeto.

Retomámos então a nossa investigação no dia quinze de fevereiro, com a introdução de um novo objeto. Tal como já havia acontecido anteriormente, o objeto foi deixado na área da casinha, sem que as crianças se apercebessem. Desta vez optámos por introduzir

uma tartaruga em esponja. Como vinha sendo habitual, o objeto foi alvo de disputa numa fase inicial para, depois ser analisado e explorado pelas crianças (ver anexo 7).

Ao longo dos primeiros dias em que a tartaruga esteve na casinha das bonecas e depois da fase de exploração inicial, as interações com o objeto alteraram-se. A tartaruga foi passeada com uma trela, alimentada, fotografada e colocada a dormir. As crianças assumiram o papel de tartarugas e passearam pela sala. Tomámos então a decisão de nos intrometermos colocando algumas questões sobre as tartarugas para podermos perceber que conhecimentos as crianças tinham acerca deste animal. Pudemos perceber que os seus conhecimentos eram poucos.

As crianças passaram a questionar-nos acerca das características da tartaruga e decidimos por isso ir investigar mais sobre elas. Fomos à biblioteca municipal pesquisar e requisitar livros sobre tartarugas e a uma loja de animais para recolher mais informações. Investigámos sobre como e onde vivem, o que comem, as dificuldades e benesses de ser uma tartaruga. No final elaborámos um cartaz onde as crianças registaram as suas descobertas (ver anexo 8).

Propusemos às crianças alguns exercícios exploratórios acerca das tartarugas (imitar a tartaruga a andar, dormir, comer, etc.), pintámos tartarugas até que, em diálogo de grande grupo, uma das crianças da sala sugeriu que fizéssemos uma casa das tartarugas. Foi a partir daqui que se começou a desenvolver um novo projeto: o Jardim das Tartarugas.

Mais uma vez, foi em grande grupo que se decidiu avançar com este projeto e delinear o que o Jardim das Tartarugas deveria conter. As crianças decidiram que seria composto por: uma árvore, um arbusto, um lago, flores e carapaças para que pudessem pôr nas costas. Definidos os elementos a conter no novo espaço, foi definido qual o material a utilizar, sendo mais uma vez necessário a nossa intervenção, alertando as crianças para a necessidade de criarmos objetos tridimensionais. Por último foi necessário definir onde seria implementado este novo espaço na sala de atividades. As crianças sugeriram e decidiram que ficaria junto à área da casinha, o que nos obrigou a uma reorganização de vários espaços da sala.

Tomadas as decisões, as crianças iniciaram a construção dos objetos (anexo 9). Voltamos a utilizar, essencialmente, material de desperdício, alertando para a

necessidade da reutilização dos materiais. Foram necessários vários dias até que tudo estivesse pronto e foi interessante perceber que as crianças não se desmotivaram, mantendo o interesse e entusiasmo pelo projeto.

Assim que tudo ficou pronto e puderam entrar no Jardim das Tartarugas, a felicidade das crianças foi imensa. Voltaram a criar novas personagens e novas ações neste novo espaço (ver anexo 10). Os mergulhos da família das tartarugas para o lago foram constantes, a apanha das maçãs da macieira e os passeios pelo jardim foram algumas das situações de jogo dramático espontâneo desenvolvidas pelas crianças.

Enquanto exploravam o Jardim das Tartarugas novas atividades e oportunidades de aprendizagem foram surgindo. Foi a partir de uma situação de jogo dramático nesse espaço que surgiu um novo problema: as maçãs vão ao fundo? Enquanto colocavam as maçãs da macieira do jardim no lago, uma criança afirmou que as maçãs iam ao fundo e que a tartaruga, assim, não as poderia comer. Sugerimos-lhes então que fossemos descobrir a resposta, surgindo assim uma nova atividade: a realização de uma experiência onde colocámos vários objetos na água para percebermos quais os que afundam e os que flutuam, o que permitiu que fossem abordados novos conceitos e conteúdos com as crianças (ver anexo 11).

O Jardim das Tartarugas, volvidas algumas semanas após a sua inauguração, continuou a estar no centro das atenções na sala de atividades. Era a primeira área da sala onde as crianças se dirigiam e era lá que assumiam variados papéis, partilhavam sentimentos e emoções, angústias e frustrações, através da ludicidade e alegria que só o faz de conta lhes pode dar.

Capítulo III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

1 – Análise dos Dados

A análise dos dados recolhidos ao longo do processo investigativo será apresentada tendo em conta três dos instrumentos de recolha de dados utilizados: o diário de bordo do educador/investigador (ver anexo 12), os inquéritos aos encarregados de educação das crianças envolvidas neste estudo (ver anexo 13) e a entrevista à diretora pedagógica da instituição onde o estudo foi desenvolvido (ver anexos 14 e 15). Deste modo, poderemos analisar os dados à luz destas três diferentes perspetivas.

1.1 - Análise dos Dados contidos no Diário de Bordo do Investigador

Os dados que em seguida serão apresentados foram recolhidos do diário de bordo do investigador (ver anexo 12) elaborado pelo educador/investigador. Este diário foi redigido semanalmente ao longo de todo o processo investigativo. De modo a avivar as memórias da observação direta realizada ao longo de cada semana, recorreremos às videograções efetuadas, como forma de alimentar o diário de bordo.

Importa, ainda, salientar que as observações e videograções foram realizadas essencialmente na parte da manhã, de terça a sexta-feira, uma vez que foi necessário deixar um dia da semana para a realização de outras atividades da instituição.

Para clarificar o processo investigativo, esta análise dos dados contidos no diário de bordo está dividida em quatro fases, que correspondem a quatro momentos distintos da investigação. Na primeira fase, analisam-se os dados recolhidos da observação das crianças na área da casinha, sem qualquer intervenção do educador/investigador. Na segunda fase, procede-se à análise dos dados referentes à observação das crianças na área da casinha após a introdução de novos objetos. Na terceira fase, os dados recolhidos correspondem ao período de observação do desenvolvimento de um pequeno projeto que surgiu a partir da introdução de um objeto na área da casinha. Por último, na quarta fase, os dados correspondem ao desenvolvimento de um projeto um pouco mais alargado, também ele emergente a partir de um objeto introduzido na área da casinha.

Para cada uma das fases do diário de bordo foram definidas categorias de análise.

1ª Fase – Observação das Crianças na Área da Casinha

Estas três primeiras semanas de observação na área da casinha foram dedicadas a analisar como se processa o jogo dramático espontâneo na área da casinha. Interessou-nos perceber quais as personagens e ações desenvolvidas pelas crianças, analisar a sua relação com os objetos, adereços e guarda-roupa existente naquela área de atividade, bem como vocabulário e interações das crianças com os seus pares e com os adultos da sala.

Categorias	Unidade de Referência/Evidência
Personagens	<p><i>“As crianças assumiram os papéis familiares que conhecem e que as rodeiam (mãe, pai ou o filho/a)(...)” (22 a 25 de setembro de 2015)</i></p> <p><i>“A A. assumiu o papel de mãe e o G., o de filho.” (24 de setembro de 2015)</i></p> <p><i>“Os papéis que interpretam são aqueles com quem se relacionam no seu dia-a-dia (o pai, a mãe, o filho).” (22 a 25 de setembro de 2015)</i></p> <p><i>“A L. que também estava envolvida nesta brincadeira, assumiu a função de empregada doméstica (...)” (29 de setembro a 02 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“As personagens criadas, (...) continua, à semelhança da semana anterior, a estar exclusivamente relacionado com as vivências de uma casa, com as vivências familiares.” (29 de setembro a 02 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“Foram os dois à área da carpintaria buscar a caixa das ferramentas e começaram a arranjar os móveis da casinha. O J. P., o A. e a B. M. juntaram-se a eles e ajudaram na reconstrução da casa.” (06 a 09 de outubro de 2015)</i></p>
Ações	<p><i>“(...) as ações que as suas “personagens assumiram” são aquelas que habitualmente correspondem à rotina de uma família. Cozinhar, alimentar os bebés, passear os bebés no carrinho, fazer um bolo e colocar a louça na mesa foram algumas das ações que se foram replicando dia após dia na área da casinha.” (22 a 25 de setembro de 2015)</i></p> <p><i>“(...) a L. sentou-se à mesa com os tachos e colheres a fazer a comida.” (22 a 25 de setembro de 2015)</i></p> <p><i>“(...) começaram os dois a fazer o bolo de limão, colocando o limão na taça e mexendo.” (22 a 25 de setembro de 2015)</i></p> <p><i>Na quarta-feira, a M. pegou num bebé e sentou-o numa das cadeirinhas da mesa simulando que o estava a prender com o cinto das cadeiras de alimentação. (...) Começou a dar-lhe a sopa.” (22 a 25 de setembro de 2015)</i></p> <p><i>“(...) a M. L. andava pela sala a passear um bebé num carrinho de bebé.” (22 a 25 de setembro de 2015)</i></p>

	<p><i>“Levou o bebê para a casinha, colocou-o na cama e adormeceu-o com festinhas.” (22 a 25 de setembro de 2015)</i></p> <p><i>“Chegou o G. com a máquina fotográfica para registrar o momento, dizendo: “Eu tiro fotografias!”. O G. fotografou o aniversário de vários ângulos. Depois de cantarem os parabéns, cortaram o bolo e comeram-no.” (22 a 25 de setembro de 2015)</i></p> <p><i>“Chegou entretanto a A. à casinha e começou a colocar os pratos e talheres na mesa.” (22 a 25 de setembro de 2015)</i></p> <p><i>“Então, ele pegou na torradeira e começou a fazer a sua torrada.” (22 a 25 de setembro de 2015)</i></p> <p><i>“O J. P. calçou umas luvas e foi para o fogão cozinhar. Colocou o tacho no fogão e começou a mexer.” (22 a 25 de setembro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) simulando uma situação em que a filha estava doente e precisava de ser medicada.” (29 de setembro a 02 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) a L. serviu-lhe o café.” (29 de setembro a 02 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) o D. pegou num carrinho de bebê, sentou o bebê no carrinho, colocou uma mala ao ombro, óculos de sol na cara e disse adeus aos amigos que estavam na casinha dizendo: “Vou passear!”. ” (29 de setembro a 02 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) a B. M. entrou na casinha e foi para o lava-louças, calçou umas luvas e começou a lavar a louça.” (29 de setembro a 02 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) é notório que todas as brincadeiras continuam a girar em torno das vivências familiares.” (29 de setembro a 02 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“ (…) é o caso da M. que sempre que foi para a área da casinha repetiu as mesmas ações: pegou num bebê, sentou-o à mesa da cozinha e começou a alimentá-lo. (...) as ações realizadas (...) continua, à semelhança da semana anterior, a estar exclusivamente relacionado com as vivências de uma casa, com as vivências familiares.” (29 de setembro a 02 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“Eu vou comprar um vestido. Já venho!” (06 a 09 outubro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) o G., o D. e a Y. criaram uma nova ação dramática, brincando aos cafés.” (06 a 09 outubro de 2015)</i></p> <p><i>“Quando o G. se foi embora a Y. chamou-o e disse-lhe: “Tens de pagar!”. Então, o G. voltou e simulou tirar do bolso o dinheiro, entregando-o à Y..” (06 a 09 outubro de 2015)</i></p> <p><i>“Pegaram no carrinho de bebê e disseram: “Vamos passear o nosso bebê!”, “Vamos à pastelaria!” (...) Pediram um café e simularam bebê-lo.” (06 a 09 outubro de 2015)</i></p> <p><i>“O G. chegou à área da casinha e começou a gritar: “Amigos, vamos embora que tá aqui fogo! Temos de fugir daqui!”. ” (06 a 09 outubro de 2015)</i></p> <p><i>“Foram os dois à área da carpintaria buscar a caixa das ferramentas e começaram a arranjar</i></p>
--	---

	<i>os móveis da casinha. O J. P., o A. e a B. M. juntaram-se a eles e ajudaram na reconstrução da casa.” (06 a 09 outubro de 2015)</i>
Vocabulário	<i>“(…) o vocabulário utilizado pelas crianças continua, à semelhança da semana anterior, a estar exclusivamente relacionado com as vivências de uma casa, com as vivências familiares.” (29 de setembro a 02 de outubro de 2015)</i>
Objetos, Adereços e guarda-roupa	<p><i>“(…) a L. sentou-se à mesa com os tachos e colheres a fazer a comida. Entretanto, foi vestir um vestido e continuou a cozinhar.” (22 a 25 de setembro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) começaram os dois a fazer o bolo de limão, colocando o limão na taça e mexendo.” (22 a 25 de setembro de 2015)</i></p> <p><i>“Vestiu um colete e pôs uns óculos de sol.” (22 a 25 de setembro de 2015)</i></p> <p><i>“Inclinou o prato e raspou com a colher (…)”(22 a 25 de setembro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) a M., o A. e a L. estavam sentados à mesa da casinha com um cesto de plástico em cima da mesa (o bolo) a cantar os parabéns.” (22 a 25 de setembro de 2015)</i></p> <p><i>“Chegou o G. com a máquina fotográfica para registar o momento, dizendo: “Eu tiro fotografias!” (22 a 25 de setembro de 2015)</i></p> <p><i>“Então, ele pegou na torradeira e começou a fazer a sua torrada.” (22 a 25 de setembro de 2015)</i></p> <p><i>“O J. P. calçou umas luvas e foi para o fogão cozinhar.” (22 a 25 de setembro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) aproximou-se da caminha de bebé com uma faca da cozinha, que simulou ser um termómetro, (…)” (29 de setembro a 02 de outubro)</i></p> <p><i>“(…) “Tens febre! Vou dar xarope!”. Dirigiu-se ao armário da cozinha, tirou um frasco e trouxe para junto da caminha, dando o remédio à sua filha.” (29 de setembro a 02 de outubro)</i></p> <p><i>“(…) o D. pegou num carrinho de bebé, (…), colocou uma mala ao ombro, óculos de sol na cara e disse adeus aos amigos (…)”(29 de setembro a 02 de outubro)</i></p> <p><i>“A Y. e o D. prepararam o gelado e entregaram-lhe uma caixa dizendo: “Toma o gelado!”.” (06 a 09 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>A mãe pegou na mala, colocou lá dentro a carteira e pôs os óculos de sol dizendo: “Vou às compras. Até logo!”.” (06 a 09 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“Foram os dois à área da carpintaria buscar a caixa das ferramentas (…)”(06 a 09 de outubro de 2015)</i></p>
Interações	<p><i>“Apesar de muitas das ações realizadas ainda acontecerem de forma individual, de facto já começam a surgir cada vez mais ações conjuntas, onde cada criança assume um papel e interage com a outra.” (29 de setembro a 02 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“Recordo-me do caso da Y., da M. B. e da M. que se envolveram numa brincadeira conjunta</i></p>

	<p><i>decidindo em primeiro lugar os papéis de cada uma (...)</i>” (29 de setembro a 02 de outubro de 2015)</p> <p><i>“A M. B. e a M. voltaram a brincar juntas às mães e às filhas.”</i> (06 a 09 de outubro de 2015)</p> <p><i>“O J. P., o A. e a B. M. juntaram-se a eles e ajudaram na reconstrução da casa.”</i> (06 a 09 de outubro de 2015)</p>
--	--

Quadro 1 – Análise de conteúdo do diário de bordo - primeira fase: observação das crianças na área da casinha

Relativamente às personagens, verificámos que as crianças representavam, essencialmente os papéis associados à sua vivência familiar.

No que diz respeito às ações, ao jogo dramático espontâneo desenvolvido, o que pudemos observar é que as ações se repetiam dia após dia e que quase sempre estavam relacionadas com as tarefas domésticas. Mesmo quando não estavam relacionadas com as tarefas domésticas, continuavam a prender-se com as situações de vivência familiar.

Por outro lado, verificámos que durante a brincadeira os diálogos e o vocabulário utilizado, também ele estava relacionado com o ambiente familiar e com as rotinas de uma família.

Quanto à utilização dos objetos existentes na área da casinha, quase sempre as crianças os utilizaram com a função que originalmente lhes é dada, sendo ainda pouco comum atribuírem-lhes novas funções e significados. No que diz respeito aos acessórios e guarda-roupa, é também pouco frequente a sua utilização.

Relativamente às interações estabelecidas, verificámos que muitas vezes as crianças ainda brincavam isoladamente. Apesar de estarem várias crianças, em simultâneo, na área da casinha, cada uma estava a desenvolver ações isoladas, não partilhando as brincadeiras com os colegas. Na sua relação com o adulto, as crianças não solicitaram a sua presença, nem estabeleceram qualquer tipo de interação, a não ser que necessitassem da sua ajuda para a resolução de algum problema.

2ª Fase – Introdução de Objetos

Nesta segunda fase da investigação deixámos de observar somente as crianças na área da casinha, para passarmos a “intrrometer-nos” naquilo que acontece nesta área de

atividade da sala. Introduzimos na casinha, novos objetos sem relação direta com os objetos já existentes naquela área e voltámos a observar as crianças e aquilo que aconteceu naquele espaço da sala de atividades.

O primeiro objeto que introduzimos foi uma cabeleira muito colorida e com o cabelo muito comprido. Os objetos seguintes foram um chapéu de abas grandes e um pano preto. Mais tarde, introduzimos um djambé e uma caixa de cartão, também ela grande. O último objeto que introduzimos na área da casinha, nesta primeira fase, foi um gorro de Pai Natal. Estes objetos foram introduzidos, semanalmente, num período de cinco semanas. No final deste período de observação, os dados recolhidos relativos às mesmas categorias da primeira fase de investigação, foram substancialmente diferentes.

Cabeleira

Categorias	Unidade de Referência/Evidência
Personagens	<p><i>“A primeira personagem a surgir foi representada pela Leonor que afirmou ser uma princesa.”</i> (20 a 23 de outubro de 2015)</p> <p><i>“(…) o J. D. que começou a brincar com ela, dizendo-lhe: “És uma bruxa.”. A Leonor nada satisfeita com as afirmações do J. D., refutou afirmando ser uma princesa com cabelo grande.”</i> (20 a 23 de outubro de 2015)</p> <p><i>“Eu perguntei-lhe se também ela era uma princesa, ao que ela me respondeu: “Não. Sou uma bruxa.”</i> (20 a 23 de outubro de 2015)</p> <p><i>“O Afonso pegou logo nela e trouxe-a até mim para que o ajudasse a colocar, dizendo: “Catarina, eu sou um monstro.”.”</i> (20 a 23 de outubro de 2015)</p> <p><i>“(…) emprestou a cabeleira à M. que criou mais uma personagem, uma fada (…)”</i>(20 a 23 de outubro de 2015)</p> <p><i>“(…) afirmou ser um dragão (…)”</i>(20 a 23 de outubro de 2015)</p> <p><i>“(…) a M. voltou a querer colocar a cabeleira, desta vez assumindo ser o lobo mau.”</i> (20 a 23 de outubro de 2015)</p>
Ações	<p><i>“A princesa foi ao café e às compras.”</i> (20 a 23 de outubro de 2015)</p> <p><i>“Também a B. M. entrou na brincadeira, pegando na máquina fotográfica começou a tirar fotografias à L. e a dizer-lhe: “Sorri.”.”</i> (20 a 23 de outubro de 2015)</p> <p><i>“Entretanto, a Leonor pegou no carrinho das bonecas, colocou lá um bebé e disse para os colegas: “Xau. Vou ao café. Já venho.”. A M. B. e a M. disseram-lhe que também queriam ir, acompanhando-a até ao café, onde as três se sentaram a conversar e a tomar uma bebida.”</i> (20 a 23 de outubro de 2015)</p>

	<p><i>“Começou o seu jogo dramático por pedir um chá ao J. D. que lho preparou com agrado e depois de o beber, começou a correr pela sala, a assustar os colegas dizendo: “Eu sou uma bruxa má, uuuuuuu.” As outras crianças começaram a gritar e a fugir da bruxa, enquanto a bruxa corria atrás deles a tentar assustá-los.” (20 a 23 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) correu pela sala a gritar “Aaaaahhhh”, com as mãos em posição de ataque e assustar os colegas.” (20 a 23 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“Pegou no telemóvel para ligar à mãe, dizendo-lhe: “Mãe, sabes, eu sou uma bruxa. Vou ao café e vou assustar os meninos.”.” (20 a 23 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) uma fada que esvoaçou pela sala (…)”(20 a 23 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“Assim que a colocou, afirmou ser um dragão e de imediato a Y. envolveu-se na brincadeira sugerindo que o dragão atacasse o bebé da M., obrigando-a a fugir amedrontada, enquanto este, de garras afiadas, corria atrás delas.” (20 a 23 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“Assim, deram início à brincadeira, em que o lobo corria atrás das crianças assustadas que gritavam: “Sai daqui lobo mau.”, “Nós não gostamos de lobos.” E “Tu és mau.”.” (20 a 23 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“Entretanto, o A. pegou numa banana da casinha e simulando ser uma arma começa a disparar para o lobo mau, dizendo: “Pum pum pum. Vai-te embora lobo mau.”.” (20 a 23 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“Passei a ver na área da casinha princesas, bruxas, monstros, dragões e lobos que, levaram a novas ações, (…)”(20 a 23 de outubro de 2015)</i></p>
Vocabulário	<p><i>“Passei a ver na área da casinha princesas, bruxas, monstros, dragões e lobos que, levaram a novas ações, novo vocabulário,(…)” (20 a 23 de outubro de 2015)</i></p>
Objetos, adereços e guarda-roupa	<p><i>“Quis imediatamente colocá-la, vestiu o vestido e foi para o espelho contemplar-se muito sorridente.” (20 a 23 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“Entretanto, na casinha, a M. B. começou a vestir um vestido e a colocar uma saia por cima do vestido, à espera da sua vez para utilizar a cabeleira.” (20 a 23 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) a B. M. entrou na brincadeira, pegando na máquina fotográfica começou a tirar fotografias à L. (…)”(20 a 23 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) o A. pegou numa banana da casinha e simulando ser uma arma (…)”(20 a 23 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“Estenderam a toalha da mesa no chão, e colocaram nela os alimentos e louças da casinha (…)”(20 a 23 de outubro de 2015)</i></p>
Interações	<p><i>“Também a B. M. entrou na brincadeira, pegando na máquina fotográfica começou a tirar fotografias à L.” (20 a 23 de outubro de 2015)</i></p> <p><i>“A M. B. e a M. disseram-lhe que também queriam ir, acompanhando-a até ao café, onde as três se sentaram a conversar e a tomar uma bebida.” (20 a 23 de outubro de 2015)</i></p>

	<p><i>“Começou o seu jogo dramático por pedir um chá ao J. D. (...)”</i>(20 a 23 de outubro de 2015)</p> <p><i>“(...) afirmou ser um dragão e de imediato a Y. envolveu-se na brincadeira sugerindo que o dragão atacasse o bebé da M., (...)”</i>(20 a 23 de outubro de 2015)</p> <p><i>“Convidou a Y., o D. e o A. para participarem com ela na brincadeira. O D. sugeriu à M.: “Tu és um lobo assustador e nós vamos fugir.”</i>(20 a 23 de outubro de 2015)</p> <p><i>“Convidou o J. P. e a M. para entrarem na brincadeira, sendo o J. P. o filho da bruxa e a M. a bruxa mãe.”</i>(20 a 23 de outubro de 2015)</p>
--	--

Quadro 2 – Análise de conteúdo do diário de bordo – segunda fase: primeira introdução de novos objetos

Chapéu e Pano Preto

Categorias	Unidade de Referência/Evidência
Personagens	<p><i>Quando se foi ver ao espelho afirmou: “Olha aqui LA., é um chapéu muito grande. É da bruxa. Eu sou uma bruxa.”</i>(03 a 06 de novembro de 2015)</p> <p><i>“Vês, eu sou uma bruxa.”</i>(03 a 06 de novembro de 2015)</p> <p><i>“Vestiu um vestido, colocou o chapéu na cabeça e foi para a casinha ter com os colegas dizendo: “Eu sou uma princesa muito bonita.”</i>(03 a 06 de novembro de 2015)</p> <p><i>“(...) o J. D. pediu-me que o enrolasse no pano preto, pois era um monstro.”</i>(03 a 06 de novembro de 2015)</p> <p><i>“(...) as crianças continuam a assumir as ações e personagens relacionadas com as vivências familiares (pai, mãe, filho).”</i>(03 a 06 de novembro de 2015)</p>
Ações	<p><i>“Eu sou uma bruxa.”. Começou a andar pela sala a assustar os seus colegas.”</i>(03 a 06 de novembro de 2015)</p> <p><i>“Pegou numa mala e coloca lá dentro um telemóvel e uma carteira afirmando: “Vou passear.”. Entretanto, quando se cansa de ser uma bruxa, tira a capa, estende o pano no chão, deita-se sobre ele e diz que vai dormir, simulando rressonar.”</i>(03 a 06 de novembro de 2015)</p> <p><i>“A M. L. convidou-a para brincar consigo às princesas e foram as duas, com as suas malinhas ao ombro, muito vaidosas, passear pela sala anunciando aos colegas que são umas princesas. Rodopiaram com os vestidos e com as saias. Combinaram uma saída para comprar vestidos de princesas e quando regressaram informaram-me ter comprado roupas bonitas e um colar cor-de-rosa, um colar de princesa.”</i>(03 a 06 de novembro de 2015)</p> <p><i>“(...) o G. e B. M. fizeram um piquenique. Estenderam a toalha da mesa no chão, e colocaram nela os alimentos e louças da casinha, sentando-se no chão simulando deliciarem-se com um saboroso e animado piquenique.”</i>(03 a 06 de novembro de 2015)</p>
Vocabulário	<p><i>“É também de realçar os diferentes tipos de diálogo e novo vocabulário utilizado pelas crianças na área da casinha, (...)”</i>(03 a 06 de novembro de 2015)</p>
Objetos,	<p><i>“A L. fô ver-se ao espelho com a capa, embrulhou-se no pano, tirou o chapéu ao A. e colocou-o</i></p>

adereços e guarda-roupa	<p>na sua cabeça dizendo: “Assim, eu sou uma bruxa.” (03 a 06 de novembro de 2015)</p> <p>“Pegou numa mala e coloca lá dentro um telemóvel e uma carteira (...)”(03 a 06 de novembro de 2015)</p> <p>“Vestiu um vestido, colocou o chapéu na cabeça e foi para a casinha ter com os colegas dizendo: “Eu sou uma princesa muito bonita.”. Pegou na mala, colocou lá dentro os óculos de sol (...)”(03 a 06 de novembro de 2015)</p> <p>“(…) “Vês, sou uma princesa.”. A A. respondeu-lhe: “Eu também sou, tenho uma saia bonita.”.” (03 a 06 de novembro de 2015)</p> <p>“(…) o pano preto foi utilizado pelas crianças não só como capa, mas também, por exemplo, como toalha para piquenique.” (03 a 06 de novembro de 2015)</p> <p>“(…) o chapéu e o pano preto, foram usados, essencialmente, como caracterização das personagens da bruxa e do monstro.” (03 a 06 de novembro de 2015)</p>
Interações	<p>“A M. L. convidou-a para brincar consigo às princesas e foram as duas, com as suas malinhas ao ombro, muito vaidosas, passear pela sala anunciando aos colegas que são umas princesas.” (03 a 06 de novembro de 2015)</p> <p>“(…) foi atrás das princesas tentando envolver-se na sua brincadeira e assustá-las, mas elas afastam-no assegurando-lhe que as princesas não gostam de monstros.” (03 a 06 de novembro de 2015)</p>

Quadro 3 - Análise de conteúdo do diário de bordo – segunda fase: segunda introdução de novos objetos

Djambé e Caixa de Cartão

Categorias	Unidade de Referência/Evidência
Personagens	<p>“Ficaram mais algum tempo a brincar na caixa, deitando-se um de cada vez e assumindo o do bebé que precisa ser tapado e adormecido.” (10 a 13 de novembro de 2015)</p> <p>“Enquanto tapavam o bebé, a B. M., diziam: “Bebé, deita-te.” (10 a 13 de novembro de 2015)</p>
Ações	<p>“(…) uma criança se entusiasmou com ele e começou a andar pela sala a tocar.” (10 a 13 de novembro de 2015)</p> <p>“Entretanto, também a M. L. se aproximou, assim como a A. e o D. trazendo o cesto das frutas da casinha para colocar dentro da caixa. Cada uma pegou numa das abas da caixa, enquanto levantavam a caixa, simulando esforço, diziam: “Está muito pesada!”. Algum tempo depois, a A. disse: É uma panela muito grande.”. Simultaneamente, com uma colher de plástico, tirava as frutas de dentro da caixa. Também os colegas começaram a fazer o mesmo, tirando os alimentos e simulando que os comiam. Entretanto, descobriram que se chocalhassem a caixa com as frutas de plástico lá dentro produziam som e assim, abanavam intensamente, de um lado para o outro e de cima para baixo.” (10 a 13 de novembro de 2015)</p> <p>“Pegaram na caixa, colocaram os alimentos da casinha lá dentro e chocalharam, dizendo que</p>

	<p><i>estavam a fazer música.” (10 a 13 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“A B. M. entrou dentro da caixa e, imediatamente o A. e o D. começaram a empurrar a caixa pela casinha como se a B. M. fosse num carro, (...)”(10 a 13 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“Enquanto isso, outras crianças continuavam nas habituais brincadeiras de cozinhar, lavar a louça, comer, etc.” (10 a 13 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“(...) o Duarte afirmou: “Tem de ir para o hospital!”. Nesse momento, a caixa passou a ser uma maca de transporte de doentes para o hospital.” (10 a 13 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“Então o G. começa a tocar o djambé à volta da caixa dizendo: “Vou tocar o tambor para o bebé dormir!”.” (10 a 13 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“(...) surgiram novas ações e interesses por parte das crianças.” (10 a 13 de novembro de 2015)</i></p>
Objetos, adereços e guarda-roupa	<p><i>“(...) e foram buscar o pano preto, para tapar por cima, fazendo o telhado.” (10 a 13 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“Colocaram o saco das roupas da casinha a fazer de almofada do bebé.” (10 a 13 de novembro de 2015)</i></p>
Interações	<p><i>“A B. M. entrou dentro da caixa e, imediatamente o A. e o D. começaram a empurrar a caixa pela casinha (...)”(10 a 13 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“(...) para a M., o D., a A. e a B. M. que brincavam juntos, envolvidos na mesma ação, a caixa voltou a transforma-se numa cama para os filhos, (...)” (10 a 13 de novembro de 2015)</i></p>

Quadro 4 – Análise de conteúdo do diário de bordo – segunda fase: terceira introdução de novos objetos

Gorro de Pai Natal

Categorias	Unidade de Referência/Evidência
Personagens	<p><i>“De imediato, este novo objeto deu origem ao nascimento de uma nova personagem na área da casinha: o Pai Natal.” (17 a 20 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“O J. P., criou uma outra personagem, o ajudante do Pai Natal, (...)”(17 a 20 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“Eu sou o Pai Natal e esta casa é do Pai Natal!”.” (17 a 20 de novembro de 2015)</i></p>
Ações	<p><i>“Assim que encarnou a personagem, o G. começou a encadear as ações de recolher objetos aleatoriamente na casinha (“prendas”), que colocava dentro de uma caixinha que já existia na casinha, e de distribuir esses mesmos objetos pelos colegas (...)” (17 a 20 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“(...) imaginou que a caixa de cartão seria o saco dos presentes do Pai Natal. Então, começou a enche-la com os objetos da casinha ao mesmo tempo que ia dizendo: “Tem de ter presentes para os meninos todos!” e “Pai Natal, vem aqui buscar os presentes.”.” (17 a 20 de novembro</i></p>

	<p>de 2015)</p> <p><i>“(...) começaram a recolher objetos, fingiram que os embrulhavam e colocaram-nos dentro da caixa de cartão.” (17 a 20 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“O Pai Natal, começou a distribuir os presentes pelas restantes crianças da sala (...)” (17 a 20 de novembro de 2015)</i></p>
Vocabulário	<p><i>“Também o seu vocabulário está agora muito relacionado com a temática do Natal.” (17 a 20 de novembro de 2015)</i></p>
Objetos, adereços e guarda-roupa	<p><i>“(...) imaginou que a caixa de cartão seria o saco dos presentes do Pai Natal.” (17 a 20 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“(...) as frutas, pratos e restantes objetos da casinha, ao longo da semana, passaram muitas vezes a ser presentes que o Pai Natal e os seus ajudantes iam oferecendo (...)” (17 a 20 de novembro de 2015)</i></p>
Interações	<p><i>“(...) distribuir esses mesmos objetos pelos colegas da sala, dizendo: “Toma lá uma prenda” ou “Portaste-te bem? Sim? Então toma esta prenda!”.” (17 a 20 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“A L. assim que recebeu o seu presente, veio logo ter comigo muito orgulhosa, com uma laranja da casinha dizer-me: “Tenho uma prenda!”.” (17 a 20 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“O D. colocou o gorro de Pai Natal e disse para os colegas que estavam na casinha: “Meninos, eu sou o Pai Natal e vocês são os meus ajudantes. Vão fazer os brinquedos para eu à noite, ir levar às casas de todos os meninos.”. As outras crianças de imediato entraram na brincadeira (...)”(17 a 20 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“(...) as interações entre elas na área da casinha se intensificaram, sendo a maioria das ações desenvolvidas em pequenos grupos (...)”(17 a 20 de novembro de 2015)</i></p>

Quadro 5 – Análise de Conteúdo do Diário de Bordo – segunda fase: quarta introdução de novos objetos

Após a introdução dos novos objetos na área da casinha, a par das personagens identificadas na primeira fase deste estudo, surgiram novas personagens: princesa, fada, bruxa, monstro, dragão, lobo mau, Pai Natal, Ajudante de Pai Natal. Estas novas personagens desenvolveram novas ações que até aqui ainda não tinham sido observadas, tais como: assustar as crianças, esvoaçar pela sala, atacar as crianças, fazer piquenique, sair para comprar roupas de princesa, fazer música, ir para o hospital na maca da ambulância, distribuir presentes às crianças e embrulhar presentes.

Em relação ao vocabulário pudemos constatar que as crianças deixaram de usar exclusivamente vocabulário relacionado com a vivência familiar, passando a utilizar, também, muitas palavras relacionadas com o *fantástico*, onde os monstros, bruxas, fadas e princesas são os protagonistas.

Quanto aos objetos, adereços e guarda-roupa, as crianças passaram a utilizá-los mais para compor as suas personagens e complexificar as suas ações. Se até aqui, consideravam que as suas personagens não necessitavam de quase nenhum guarda-roupa e adereços, nesta fase foi frequente ver as crianças a recorrer aos mesmos dando maior realce à personagem. Também a utilização dos objetos se alterou, pois foi possível observarmos as crianças a atribuir-lhes diferentes significados e funções, consoante a ação que estavam a desenvolver.

No que concerne às interações constatámos que as novas ações criadas conduziram a uma maior interação entre os pares, onde foi frequente observar o jogo dramático espontâneo desenvolvido por pequenos grupos de crianças. Foi frequente observarmos as crianças convidarem os seus colegas a participar nas suas ações e a envolverem-se em ações conjuntas.

Assim, podemos inferir que a introdução de novos objetos na área da casinha despoletou novas brincadeiras na área da casinha. O jogo dramático espontâneo das crianças foi evoluindo, quebrando-se a rotina habitual que anteriormente estava instituída naquela área de atividade.

3ª Fase – Projeto 1 – “Casa do Pai Natal”

A terceira fase da investigação nasce a partir do último objeto introduzido na área da casinha, o gorro do Pai Natal. Este objeto, tal como os anteriores proporcionou a ampliação do jogo dramático espontâneo das crianças, nascendo novas personagens e novos enredos. Enquanto dinamizava uma ação dramática na área da casinha, uma das crianças sugeriu que poderíamos fazer uma Casa do Pai Natal. Reunido o grupo e apresentada a ideia, a mesma foi aprovada por todos, dando então origem ao projeto de construção da Casa do Pai Natal.

Categorias	Unidade de Referência/Evidência
Personagens	<p>“O G. colocou o gorro de Pai Natal dizendo ser o Pai Natal (...)” (01 a 04 de dezembro de 2015)</p> <p>“Enquanto o Pai Natal e o seu ajudante conduziam o trenó, o J. P. e a M. tiravam fotografias com a máquina fotográfica e com os telemóveis, (...)”(01 a 04 de dezembro de 2015)</p>

	<p><i>“(...) foram buscar alguns alimentos da cozinha para dar à rena e diziam-lhe: “Come rena!”.</i> (01 a 04 de dezembro de 2015)</p> <p><i>“Entretanto o Pai Natal alerta-as: “Já chega, agora vamos dar os brinquedos aos meninos!”.</i> (01 a 04 de dezembro de 2015)</p> <p><i>“(...) as personagens criadas na área da casinha estão neste momento quase só direcionadas para a temática do projeto, (...)”</i> (01 a 04 de dezembro de 2015)</p> <p><i>“(...) personificava o Ajudante do Pai Natal (...)”</i>(01 a 04 de dezembro de 2015)</p>
Ações	<p><i>“ (...) sentou-se na frente do trenó e pegou nas rédeas da rena, enquanto o J. D. se sentou na parte de trás e gritou “Anda rena, anda rena!”.”</i> (01 a 04 de dezembro de 2015)</p> <p><i>“O G. respondeu logo enquanto sacudia as rédeas do trenó: “Então, vamos para casa dos meninos dar os presentes, senão eles ‘chorem!’.”</i> (01 a 04 de dezembro de 2015)</p> <p><i>“ (...) o G. sacudiu fortemente as rédeas da rena e simulou que o trenó tinha um apito, fazendo o gesto de apitar e gritando “Pipi, pipi!”. Perguntei-lhe a quem estava ele a apitar e ele respondeu-me que era para avisar os meninos que estava a chegar, senão eles não o ouviam.”</i> (01 a 04 de dezembro de 2015)</p> <p><i>“Enquanto viajavam de trenó, as crianças iam atirando presentes para as casas dos meninos e diziam “Portem-se bem!”.”</i> (01 a 04 de dezembro de 2015)</p> <p><i>“(...) outros “acendiam” a lareira dizendo que tinham de aquecer a casa porque estava muito frio e quando o Pai Natal voltasse tinha de se aquecer.”</i> (01 a 04 de dezembro de 2015)</p> <p><i>“Colocaram os rolos de cartão como se uma fogueira estivessem a fazer e fingiram com um embalagem de roll-on estar a acender um fósforo para que o lume atearse. Depois sopraram para atear o lume.”</i> (01 a 04 de dezembro de 2015)</p> <p><i>“As suas ações e as personagens criadas na área da casinha estão neste momento quase só direcionadas para a temática do projeto, (...)”</i> (01 a 04 de dezembro de 2015)</p> <p><i>“(...) as crianças continuaram embrenhadas na magia da época natalícia e todas as suas brincadeiras na área da casinha giraram em torno do Natal.”</i> (08 a 11 de dezembro de 2015)</p> <p><i>“As ações foram-se complexificando (...)”</i> (08 a 11 de dezembro de 2015)</p> <p><i>“Disse-me que estava a ver na internet onde era a casa dos meninos.”</i> (08 a 11 de dezembro de 2015)</p> <p><i>“Enquanto as outras crianças distribuíram as prendas pelos colegas da sala, o J. P. optou por atirá-las para a lareira.”</i> (08 a 11 de dezembro de 2015)</p> <p><i>“A M. colocou os “paus” e fingiu estar a acender a lareira, dizendo: “Está muito quente!”. Passados uns instantes, foi buscar alimentos ao armário da casinha e disse: “Vou assar a carninha!”. Esteve algum tempo a simular estar a grelhar carne na lareira. Depois, levou-a para a mesa e comeu.”</i> (08 a 11 de dezembro de 2015)</p> <p><i>“ (...) foi para o trenó, encheu-o de presentes e partiu na sua viagem para distribuir presentes</i></p>

	<p>às crianças.” (08 a 11 de dezembro de 2015)</p>
<p>Objetos, adereços e guarda-roupa</p>	<p>“O G. colocou o gorro de Pai Natal (...)” (01 a 04 de dezembro de 2015)</p> <p>“(...) sentou-se na frente do trenó e pegou nas rédeas (...)”(01 a 04 de dezembro de 2015)</p> <p>“(...) tiravam fotografias com a máquina fotográfica e com os telemóveis (...)”(01 a 04 de dezembro de 2015)</p> <p>“(...) foram buscar alguns alimentos da cozinha para dar à rena (...)”(01 a 04 de dezembro de 2015)</p> <p>“(...) fingiram com um embalagem de roll-on estar a acender um fósforo (...)”(01 a 04 de dezembro de 2015)</p> <p>“(...) as crianças foram incluindo os restantes objetos e adereços da casinha nas brincadeiras relacionadas com o Pai Natal.” (08 a 11 de dezembro de 2015)</p> <p>“(...) pegou no telemóvel e sentou-se na parte de trás do trenó.” (08 a 11 de dezembro de 2015)</p> <p>“Foi ao cesto das roupas da casinha, vestiu uma saia vermelha com bolas brancas que lá estava e disse à Y.: “Esta saia também é da cor do Pai Natal!”.” (08 a 11 de dezembro de 2015)</p> <p>“(...) a importância que ela deu ao guarda-roupa da mesma, ficando para ela a personagem mais completa se vestisse a saia vermelha.” (08 a 11 de dezembro de 2015)</p>
<p>Interações</p>	<p>“Enquanto pintava o trenó a M. B. comentou: “Quando o trenó ficar pronto todos podemos ser o Pai Natal, tu também Catarina.”. Este comentário revela que as crianças me consideram parte integrante do projeto e daquilo que acontece na área da casinha.” (24 a 27 de novembro de 2015)</p> <p>“Foi ao cesto das roupas da casinha, vestiu uma saia vermelha com bolas brancas que lá estava e disse à Y.: “Esta saia também é da cor do Pai Natal!”.” (08 a 11 de dezembro de 2015)</p>
<p>Transformação do espaço</p>	<p>“Neste processo de construção foi necessário reorganizar o espaço.” (24 a 27 de novembro de 2015)</p> <p>“(...) foi necessário que esse espaço se expandisse para que pudéssemos colocar os novos objetos construídos e reorganizar a disposição dos móveis.” (24 a 27 de novembro de 2015)</p> <p>“(...) enquanto arrastavam os móveis de um lado para o outro como se estivessem em suas casas a dispor os objetos da forma que mais lhes agrada. Em simultâneo foram incorporando os novos objetos (lareira, trenó e a rena, os presentes,...) no novo espaço que estavam a definir.” (24 a 27 de novembro de 2015)</p>
<p>Decisões</p>	<p>“Cada criança foi dando o seu contributo e em grupo, decidimos quais os elementos que iríamos construir para compor a casa do Pai Natal (...)”(24 a 27 de novembro de 2015)</p> <p>“(...) em grupo, chegámos à conclusão que se fizéssemos muitas coisas iríamos demorar muito</p>

	<p><i>tempo a concluir a nossa casa do Pai Natal, por isso decidimos não construir o sofá e que faríamos apenas uma rena ao invés das quatro que as crianças tinham sugerido.” (24 a 27 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“Decidido o que queríamos colocar na Casa do Pai Natal, passámos a decidir o local.” (24 a 27 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“Acabou por se decidir que a lareira e o trenó seriam construídos com caixas de cartão, a lenha para a lareira com rolos de papel de cozinha, a rena com cartão e os presentes com caixas de sapatos.” (24 a 27 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“Todos concordaram que a lareira deveria ter porta para ver a lenha.” (24 a 27 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“Acordado que estava que a lareira teria porta transparente, decidimos de seguida se teria chaminé. A maioria das crianças quis que a lareira tenha chaminé.” (24 a 27 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“As crianças disseram a cor das lareiras das suas casas e dos tijolos das lareiras, ficando assente que a lareira seria castanho claro e os tijolos castanho escuro.” (24 a 27 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“Quanto ao trenó, foi fácil decidir a cor, pois todas as crianças optaram de imediato pelo vermelho.” (24 a 27 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“Assim, uma vez que o cartão é castanho, as crianças decidiram que a rena seria castanha, não sendo necessário colori-la.” (24 a 27 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) reunimos em grupo e decidimos, todos juntos a nova disposição do mobiliário e objetos da área da casinha.” (24 a 27 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) onde elas puderam “trilhar” o caminho que consideram o mais interessante para elas.” (08 a 11 de dezembro de 2015)</i></p>
Negociação	<p><i>“A forma como seriam colocadas as caixas para a lareira gerou alguma tensão pois cada criança queria colocar de uma forma diferente, sendo necessário negociar em grupo a forma como seria mais eficaz para a nossa casa.” (24 a 27 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“Foi necessário encetar uma negociação com as crianças para estabelecer uma ordem para brincar na Casa do Pai Natal.” (01 a 04 de dezembro de 2015)</i></p>
Responsabilidade	<p><i>“(…) ficando assim registado o compromisso e comprometimento de todos com este pequeno projeto.” (24 a 27 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) a M. B. ajudava a segurar-lhe a caixa e dizia: “Tens de ter cuidadinho a pintar para a nossa Casa do Pai Natal ficar linda!”.” (24 a 27 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) a B. F. que já tinha tentado afastar a A. da rena veio junto da LA. e avisou-a: “Não estraga a rena. Ai, ai ai!!!”. Este seu comportamento é revelador do cuidado e estima que o grupo tem pelos objetos que construíram. Esta criança adotou uma postura de guardiã da rena para que ela se mantenha intacta por muito tempo.” (01 a 04 de dezembro de 2015)</i></p>

	<p><i>“A forma como cuidaram e exploraram os elementos construídos revela a intensidade com que estão a viver este pequeno projeto.” (01 a 04 de dezembro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) o cuidado que todos tiveram em relação aos objetos construídos para a casa do Pai Natal. Sempre que sentiam que alguém fazia alguma coisa que pudesse estragar algo, vinha logo alguém que repreendia e alertava para a necessidade de conservar a casa do Pai Natal.” (08 a 11 de dezembro de 2015)</i></p> <p><i>“Na sexta-feira, a B. M. veio ter comigo muito aflita pois descobriu que uma parte de uma haste da rena se tinha estragado. Todas as crianças correram até à área da casinha para ver o que tinha acontecido. Enquanto observavam diziam: “Haaa! Quem estragou?”, “Não se pode estragar!”.” (08 a 11 de dezembro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) constatando o grupo que todos têm de ser mais cuidadosos.” (08 a 11 de dezembro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) e A M. L. deixou a todos o aviso: “Temos de ter muito cuidadinho com a nossa rena!”.” (08 a 11 de dezembro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) onde se responsabilizaram por um projeto que é delas (…)”(08 a 11 de dezembro de 2015)</i></p>
Motivação	<p><i>“As reações foram de entusiasmo e muita vontade de colocar “mãos à obra”.” (24 a 27 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“Ao longo de toda a semana foi muito interessante perceber o entusiasmo das crianças e a sua ansiedade por ver concluído o projeto e poder usufruir da sua Casa do Pai Natal.” (24 a 27 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) a M. B. ajudava a segurar-lhe a caixa e dizia: “Tens de ter cuidadinho a pintar para a nossa Casa do Pai Natal ficar linda!”.” (24 a 27 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) cheios de entusiasmo (…)” (24 a 27 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“Foi muito interessante perceber o entusiasmo das crianças ao lhe ser dada a responsabilidade pela forma como a área se vai apresentar.” (24 a 27 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) vi-as muito atarefadas, mas felizes, a decidir em conjunto, onde colocar o forno, o lava-louças, a cama, etc.” (24 a 27 de novembro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) mostrando logo muito interesse e motivação.” (01 a 04 de dezembro de 2015)</i></p> <p><i>“O entusiasmo com a inauguração da Casa do Pai Natal foi tal (…)” (01 a 04 de dezembro de 2015)</i></p> <p><i>“A sua forma de falar e o seu olhar mostraram-me o orgulho que tinha naquela obra que é dela e do seu grupo.” (01 a 04 de dezembro de 2015)</i></p> <p><i>“(…) a sua alegria e felicidade foi evidente.” (01 a 04 de dezembro de 2015)</i></p>
Cooperação	<p><i>“Enquanto a B. F. pintava uma caixa para a lareira, a M. B. ajudava a segurar-lhe a caixa e dizia” (24 a 27 de novembro de 2015)</i></p>

	<p>“(…) a montagem da lareira foi também um momento onde a cooperação entre as crianças esteve em evidência. Uns seguravam as caixas na posição certa, os outros colavam a fita-cola.” (24 a 27 de novembro de 2015)</p> <p>“(…) o facto de estarem todos a cooperar num projeto comum (…)” (24 a 27 de novembro de 2015)</p>
<p>Transversalidade e do projetos às restantes áreas de conteúdo</p>	<p>“Achei que esta era uma ótima oportunidade de ampliar os conhecimentos e promover novas aprendizagens através da criação de um pequeno projeto que visasse a construção da Casa do Pai Natal.” (24 a 27 de novembro de 2015)</p> <p>“Devido à sua idade ainda não têm a noção da tridimensionalidade dos objetos e foi necessário a minha intervenção, alertando-as para a impossibilidade de manipular e de obter objetos com características aproximadas da realidade se fosse feito em folhas de papel.” (24 a 27 de novembro de 2015)</p> <p>“Assim, desta discussão surgiu um novo conceito e novas aprendizagens, as crianças passaram a saber o que é transparente.” (24 a 27 de novembro de 2015)</p> <p>“As crianças pintaram, recortaram e rasgaram (…)” (24 a 27 de novembro de 2015)</p> <p>“As crianças pintaram com pincel e guaches líquidos as caixas para a lareira. Para fazer os tijolos rasgaram pedacinhos de papel crepe castanho que colaram em folhas de papel, formando pequenos retângulos. Depois de secas as caixas recortámos e colámos os tijolos nas caixas da lareira.” (24 a 27 de novembro de 2015)</p> <p>“Pintámos as caixas para o trenó de vermelho.” (24 a 27 de novembro de 2015)</p> <p>“(…) a noção de tridimensionalidade, cores, tamanhos, formas, a transparência, a criatividade, o respeito pela opinião do outro e pelas escolhas do grupo, (…)” (24 a 27 de novembro de 2015)</p> <p>“Decorámos os papéis de embrulho com a pintura com berlindes e com a pintura de sopro. As crianças ainda nunca tinham experimentado estas técnicas de expressão plástica, (…)” (01 a 04 de dezembro de 2015)</p> <p>“Este miniprojeto de construção da Casa do Pai Natal (…) constitui-se como um tempo de descobertas e aprendizagens. Através dele as crianças idealizaram, planificaram, construíram, exploraram um “mundo” de fantasia(…)” (08 a 11 de dezembro de 2015)</p>

Quadro 6 – Análise de conteúdo do diário de bordo – terceira fase: projeto Casa do Pai Natal

Este projeto implicou um envolvimento de todos, adultos e crianças, na renovação da área da casinha que se transformou na Casa do Pai Natal. O projeto, que respondeu aos interesses e necessidades das crianças, levou a que a maioria das decisões fosse tomada pelo grupo. Foram as crianças que decidiram os objetos a construir, os materiais e as cores a utilizar e a nova disposição da área da casinha. Essas tomadas de decisão implicaram diálogos construtivos, onde todas as opiniões foram tidas em conta e onde

foi necessário negociar algumas escolhas. À medida que o projeto avançou, foi notório o crescente envolvimento de todos. Todos quiseram dar o seu contributo, sendo interessante perceber a forma como foram conseguindo respeitar-se uns aos outros e respeitar a vontade da maioria, sendo estes sinais evidentes de maior maturidade do grupo em geral.

Quando deixamos ser as crianças a fazer as escolhas e a direcionar as suas brincadeiras, estamos a fomentar a sua autonomia e responsabilidade. Neste projeto, todas as crianças se envolveram e revelaram responsabilidade e cuidado pelo trabalho desenvolvido. O projeto foi avançando e a forma como as crianças cooperaram no desenvolvimento da Casa do Pai Natal foi muito positiva. Mesmo depois de concluída a Casa do Pai Natal, as crianças continuaram motivadas e vigilantes da sua obra para que ninguém a estragasse.

Por outro lado, foi possível abordar conteúdos e fazer novas aprendizagens que vão muito além do domínio da Expressão Dramática. Neste projeto a aprendizagem foi transversal, tocando áreas e domínios da Educação Pré-escolar como o Conhecimento do Mundo, a Expressão Plástica, a Matemática.

Em relação ao domínio da Expressão Dramática as personagens e ações foram complexificadas. De ações como passear pela casinha com uma caixa a distribuir presentes, pudemos observar ações tão complexas como ver na internet do telemóvel onde ficam as casas das crianças, para depois partir de trenó para entregar os presentes de Natal.

Após a recolha de dados obtidos através do desenvolvimento do projeto Casa do Pai Natal, verificámos que a alteração da área da casinha através da introdução de objetos, possibilita que se desenvolvam um conjunto de atividades individuais, em pequeno grupo e em grande grupo que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças não só no domínio da expressão dramática, mas também nos restantes domínios e áreas da educação pré-escolar.

4ª Fase – Tartaruga / Projeto 2 – “Jardim das Tartarugas”

Tartaruga

Após o pequeno projeto “Casa do Pai Natal” decidimos dar início à última fase do processo investigativo, introduzindo um novo objeto na área da casinha. Desta vez introduzimos uma tartaruga e voltámos a observar a forma como as crianças se relacionaram com o objeto e as brincadeiras que desenvolveram na área da casinha, perspetivando um novo projeto que pudesse surgir.

Categorias	Unidade de Referência/Evidência
Personagens	<p>“Foi interessante ver que algumas crianças começaram a assumir o papel de tartaruga, caminhando como tal e afirmando ser uma.” (16 a 19 de fevereiro de 2016)</p> <p>“(…) assumiram a personagem de tartarugas.” (23 a 26 de fevereiro de 2016)</p> <p>“A A. era a mãe e a L.A. e a B. as filhas.” (23 a 26 de fevereiro de 2016)</p>
Ações	<p>“Com a introdução da tartaruga foi interessante perceber que as crianças, rapidamente, perceberam que a podiam manipular de diversas formas: podiam transportá-la ao colo, move-la pelo chão, usá-la como marioneta de mão movendo a boca da tartaruga ou até mesmo usá-la como chapéu na cabeça.” (16 a 19 de fevereiro de 2016)</p> <p>“Inicialmente a brincadeira passou por andar com a tartaruga na mão, a correr atrás dos colegas, numa tentativa de os assustar.” (16 a 19 de fevereiro de 2016)</p> <p>“(…) descobrindo que poderiam utilizá-la como marioneta e (...) as crianças encontraram uma outra forma de a utilizar, transformando-a num chapéu.” (16 a 19 de fevereiro de 2016)</p> <p>“A Y. colocou-a no chão e foi empurrando a tartaruga dizendo-lhe: “Anda, vamos dar um passeio tartaruga!”.” (semana de 16 a 19 de fevereiro de 2016)</p> <p>“(…) voltei a observar as crianças a fotografarem a tartaruga, (...)” (16 a 19 de fevereiro de 2016)</p> <p>“A B. F. utilizou-a como se de um cão se tratasse passeando-a pela sala, com uma trela improvisada com um tecido da casinha.” (16 a 19 de fevereiro de 2016)</p> <p>“Passaram, também, a envolve-la nas “atividades” da casa: a cozinhar para ela, dar-lhe comida, fotografá-la e pô-la a dormir.” (16 a 19 de fevereiro de 2016)</p> <p>“As crianças deram-lhe banho, deram-lhe comida, passearam-na (...)” (23 a 26 de fevereiro de 2016)</p> <p>“O G. pegou na tartaruga e colocou-a a puxar o trenó. Ele assumiu o papel de Pai Natal e sacudindo as cordas gritava: “Anda tartaruga! Anda!”. A B. M. envolveu-se na brincadeira e trouxe a toalha da mesa de cozinha para colocar na tartaruga pois ela estava com frio porque</p>

	<p><i>no Natal faz frio.” (23 a 26 de fevereiro de 2016)</i></p> <p><i>“O G. e o J. P. cozinhavam no fogão e colocavam a louça na mesa, enquanto o A. esperava, sentado à mesa, com a tartaruga ao colo que o almoço ficasse pronto.” (23 a 26 de fevereiro de 2016)</i></p> <p><i>“(…) colocava na boca da tartaruga uma fatia de pão torrado. Também o J. P. se aproximou com um copo e disse: “Bebe o sumo. É de laranja.” (23 a 26 de fevereiro de 2016)</i></p> <p><i>“(…) fizeram uma festa de aniversário para a tartaruga.” (23 a 26 de fevereiro de 2016)</i></p> <p><i>“Cantaram os parabéns e colocaram a tartaruga a soprar a vela.” (23 a 26 de fevereiro de 2016)</i></p>
Objetos, adereços e guarda-roupa	<p><i>“(…) com uma trela improvisada com um tecido da casinha.” (16 a 19 de fevereiro de 2016)</i></p> <p><i>“Fizeram do alguidar um bolo e de um roll-on a vela (…)”(23 a 26 de fevereiro de 2016)</i></p>
Interações	<p><i>“(…) o A. estava na casinha junto ao fogão, com a tartaruga ao lado, e chegou a M. B. que lhe perguntou: “Emprestas-me a tartaruga?”. O A. respondeu-lhe: “Não, estou a fazer o almoço para ela.”. A M. B. voltou a questioná-lo: “Posso ajudar-te? Eu vou por a mesa está bem?”. O A. concordou e ficaram os dois a preparar o almoço da tartaruga e a alimentá-la por algum tempo.” (16 a 19 de fevereiro de 2016)</i></p> <p><i>“ (…) progressivamente, foram criando situações de jogo dramático, em pequenos grupos, que giravam em torno da tartaruga.” (16 a 19 de fevereiro de 2016)</i></p> <p><i>“A B. M. envolveu-se na brincadeira e trouxe a toalha da mesa de cozinha para colocar na tartaruga (…)” (23 a 26 de fevereiro de 2016)</i></p> <p><i>“(…) é cada vez mais notório o envolvimento das crianças nas brincadeiras umas com as outras, estando mais cooperantes e participativas nas mesmas.” (23 a 26 de fevereiro de 2016)</i></p> <p><i>“(…) estava o G., o A. e o J. P. a brincar na cozinha. O G. e o J. P. cozinhavam no fogão e colocavam a louça na mesa, enquanto o A. esperava, sentado à mesa, com a tartaruga ao colo que o almoço ficasse pronto.” (23 a 26 de fevereiro de 2016)</i></p> <p><i>“Ficaram os três durante alguns minutos nesta brincadeira, apoiando-se e partilhando a mesma “história”.” (23 a 26 de fevereiro de 2016)</i></p>

Quadro 7 – Análise de conteúdo do diário de bordo – quarta fase: introdução de novo objeto

A introdução deste novo objeto na área da casinha, voltou a permitir-nos recolher dados para a nossa investigação. Voltamos a analisá-los de acordo com as categorias que havíamos definido para os objetos anteriormente apresentados.

Em relação às personagens, verificamos que surgiu uma nova personagem, a tartaruga. Para além de envolverem a tartaruga de esponja nos seus jogos dramáticos espontâneos, as próprias crianças assumiram esse papel, o de tartaruga.

No que diz respeito às ações, inicialmente as crianças dedicaram-se a explorar o manuseamento que poderiam fazer deste objeto. Mais tarde, envolveram-na nas tarefas domésticas (cozinhar para a tartaruga e alimentá-la), e observámos ainda passearem-na como se fosse um cão com uma trela, ou transformá-la numa espécie de rena que puxa o trenó do Pai Natal.

Relativamente aos objetos, voltamos a verificar que as crianças continuam a utilizar os objetos atribuindo-lhes diferentes significados consoante a sua necessidade.

Quanto às interações, foi possível observar o desenvolvimento de vários jogos dramáticos espontâneos coletivos, envolvendo duas, três ou quatro crianças, partilhando o mesmo enredo e onde cada criança assumiu um papel diferente.

Projeto 2 – “Jardim das Tartarugas”

A introdução da tartaruga na área da casinha levantou algumas questões às crianças que culminaram no desenvolvimento de um novo projeto, o Jardim das Tartarugas. Enquanto as crianças exploravam a tartaruga, foram surgindo diversas dúvidas acerca da tartaruga, enquanto animal real, que as crianças quiseram ver esclarecidas. Deste modo, encetamos uma investigação acerca desse animal surgindo, após a recolha de alguma informação, a sugestão de construirmos um Jardim das Tartarugas.

Categorias	Unidade de Referência/Evidência
Personagens	<p><i>“A M. B., a M. e o A. entraram no Jardim das Tartarugas, colocaram as carapaças e disseram: “Agora somos tartarugas!”.” (22 a 25 de março de 2016)</i></p> <p><i>“Na quarta-feira, O G. e o J. P. assumiram papéis de tartaruga pai e tartaruga bebé (...)” (22 a 25 de março de 2016)</i></p> <p><i>“Todas as crianças que foram passando pelo Jardim das Tartarugas nestes primeiros dias foram colocando as carapaças e rapidamente assumiram o papel de tartarugas, (...)” (22 a 25 de março de 2016)</i></p> <p><i>“Surgem constantemente novas personagens (...)” (29 de março a 01 de abril de 2016)</i></p> <p><i>“Se no início do ano letivo as brincadeiras se limitavam à representação dos papéis sociais desempenhados pelo núcleo familiar (pai, mãe,...), (...), neste momento, as alterações são evidentes. Surgem constantemente novas personagens que interagem e se interpelam umas às</i></p>

	<p>outras.” (29 de março a 01 de abril de 2016)</p> <p>“Na quinta-feira, vi “nascer” no Jardim das Tartarugas duas novas personagens: um crocodilo e um macaco.” (29 de março a 01 de abril de 2016)</p>
Ações	<p>“Saltaram de imediato para dentro do lago e fingiram ser tartarugas que nadavam. Pegaram nas maçãs da macieira e simularam que as comiam.” (22 a 25 de março de 2016)</p> <p>“Ficaram durante alguns minutos a mergulhar no lago e a apanhar os peixes. Apanhavam os peixes com a boca e só depois os pegavam com as mãos dizendo: “Apanhei um peixe!”.” (22 a 25 de março de 2016)</p> <p>“(…) O G. e o J. P. assumiram papéis de tartaruga pai e tartaruga bebê que mergulhavam no lago à procura de comida, enquanto o D. fotografava o momento.” (22 a 25 de março de 2016)</p> <p>“A dada altura o G. disse para o J. P.: “Olha, está a começar a chover!” e, depois de colocarem os carapuços na cabeça, começaram os dois a andar pela sala na posição de quadrupede, como as tartarugas, a fugir da chuva.” (22 a 25 de março de 2016)</p> <p>“(…) voltando os três para o Jardim das Tartarugas, onde permaneceram a mergulhar e a comer maçãs.” (22 a 25 de março de 2016)</p> <p>“Estava a LA. a B. M. e o J. D. dentro do lago a brincar quando de aproximou a B. com um prato e uma colher e perguntou ao J. D.: “Queres sopa?”. Ele com ar aborrecido respondeu: “Ó B. tu não sabes que as tartarugas não comem sopa. É maçãs!”. A B. pegou no prato e na colher e regressou à casinha. Passado pouco tempo regressou com o cesto dos frutos e despejou-o dentro do lago dizendo: “Comam tartarugas!”. As tartarugas que estavam no lago agradeceram e começaram a comer as frutas, dizendo: “Estou cheio de fome!”.” (22 a 25 de março de 2016)</p> <p>“(…) os mergulhos no lago, apanhando os peixinhos com a boca e andando pelo jardim como as tartarugas.” (22 a 25 de março de 2016)</p> <p>“A B. assumiu ser um crocodilo que passeia no lago com as tartarugas, enquanto a L. B. afirmou ser um macaco que foi ao lago dar um mergulho.” (29 de março a 01 de abril de 2016)</p> <p>“Neste jogo dramático espontâneo tudo foi possível: festa de aniversário ao crocodilo, um macaco que telefona para mãe e nada no lago com o crocodilo, ... (…)” (29 de março a 01 de abril de 2016)</p>
Objetos: adereços e guarda-roupa	<p>“A dada altura o G. disse para o J. P.: “Olha, está a começar a chover!” e, depois de colocarem os carapuços na cabeça, começaram os dois a andar pela sala (…)” (22 a 25 de março de 2016)</p> <p>“Todas as crianças que foram passando pelo Jardim das Tartarugas nestes primeiros dias, foram colocando as carapaças (…)” (22 a 25 de março de 2016)</p> <p>“(…) transportando objetos de outros espaços da sala para o jardim (frutas da casinha, máquina fotográfica, ...) (…)” (22 a 25 de março de 2016)</p>

	<p><i>“As personagens foram caracterizadas com elementos da casinha (óculos de sol, roupas, chapéus).” (29 de março a 01 de abril de 2016)</i></p>
Interações	<p><i>“A M. disse para os colegas: “Venham amigas, vamos mergulhar e apanhar os peixes.” (22 a 25 de março de 2016)</i></p> <p><i>“(…) o G. disse ao J. P. : “Olha, está a começar a chover!” e, depois de colocarem os carapuços na cabeça, começaram os dois a andar pela sala na posição de quadrupede, como as tartarugas, a fugir da chuva. Também a Y. que estava no Jardim das Tartarugas a apanhar maçãs da macieira e a comer, entrou na brincadeira e foi atrás deles a fugir da chuva.” (22 a 25 de março de 2016)</i></p> <p><i>“Partilharam o espaço e as brincadeiras com os colegas, (...)” (22 a 25 de março de 2016)</i></p> <p><i>“Surgem constantemente novas personagens que interagem e se interpelam umas às outras.” (29 de março a 01 de abril de 2016)</i></p>
Transformação do espaço	<p><i>“Reorganizámos a casinha e deixámos espaço livre para implantar este novo espaço que vai surgir.” (01 a 04 de março de 2016)</i></p> <p><i>“Na nossa sala, o espaço foi sendo transformado e o que até há bem pouco tempo se resumia a uma área da casinha, neste momento estava transformada em Casa do Pai Natal, com um magnífico Jardim das Tartarugas ao lado.” (15 a 18 de março de 2016)</i></p> <p><i>“(…) exploraram as potencialidades do novo espaço, (...)” (22 a 26 de março de 2016)</i></p>
Decisões	<p><i>“Uma das crianças, a M. B., sugeriu que construíssemos uma casa das tartarugas, tal como fizemos a casa do Pai Natal. Todas as restantes crianças concordaram (...)” (01 a 04 de março de 2016)</i></p> <p><i>“Foi desta forma clara e organizada que foram tomadas as decisões em relação a que elementos integrar no Jardim das Tartarugas.” (01 a 04 de março de 2016)</i></p> <p><i>“Uma outra decisão que o grupo teve de tomar esteve relacionada com o espaço físico da sala onde iremos instalar o Jardim das Tartarugas. Todos concordaram que colocássemos o jardim junto da área da casinha.” (01 a 04 de março de 2016)</i></p> <p><i>“Levei para a sala uma série de materiais para que facilitasse a tomada de decisão do grupo em relação às construções que iríamos fazer.” (08 a 11 de março de 2016)</i></p> <p><i>“(…) o grupo decidiu pintar o rolo de cartão, tronco da árvore, com castanho e a copa de verde.” (08 a 11 de março de 2016)</i></p> <p><i>“(…) o A. sugeriu que fizéssemos um sol e as nuvens. A Y. aproveitou para sugerir que também fizéssemos a chuva justificando com a expressão “Não está sempre Sol!”. E deste modo, construámos mais estes elementos.” (15 a 18 de março de 2016)</i></p> <p><i>“Um espaço construído por eles, com os elementos que eles escolheram ter, (...)” (22 a 25 de março de 2016)</i></p>
Negociação	<p><i>“As crianças, entre elas, negociaram onde colocar os móveis e a nova disposição que queriam</i></p>

	<p><i>dar aos materiais.” (01 a 04 de março de 2016)</i></p> <p><i>“Todos quiseram ser os primeiros as ir para o jardim e a seleção da ordem não foi fácil, sendo necessário negociar com o grupo a forma como seriam organizadas as entradas e saídas do Jardim das Tartarugas. Combinámos que só poderiam ir três meninos de cada vez (...) e que cada criança não poderia ficar muito tempo para que todos tivessem oportunidade de ir.” (22 a 25 de março de 2016)</i></p>
Responsabilidade	<p><i>“Combinámos que só poderiam ir três meninos de cada vez para não estragarmos o nosso Jardim (...)” (22 a 25 de março de 2016)</i></p> <p><i>“(...) é constante ouvi-los dizer enquanto brincam: “Cuidado, não podemos estragar!” (22 a 25 de março de 2016)</i></p>
Motivação	<p><i>“(...) tal era o entusiasmo com as descobertas feitas.” (01 a 04 de março de 2016)</i></p> <p><i>“Todas as restantes crianças concordaram e se entusiasmaram (...)” (01 a 04 de março de 2016)</i></p> <p><i>“O entusiasmo das crianças ao longo da semana foi fantástico e mostraram estar ansiosas por ver o seu projeto concretizado.” (08 a 11 de março de 2016)</i></p> <p><i>“No final da semana quase tudo estava pronto e a ansiedade em poder usufruir do Jardim das Tartarugas foi crescendo.” (15 a 18 de março de 2016)</i></p> <p><i>“O G. (...) afirmou “Estou ansioso por ir para o Jardim das Tartarugas!”.” (15 a 18 de março de 2016)</i></p> <p><i>“Ao longo da semana as crianças foram manifestando o seu interesse pelo projeto que estamos a desenvolver, acompanhando e participando em tudo o que estava a ser feito, e fazendo comentários que transpareciam essa motivação. Exemplo disso foi o J. D. que enquanto fazia a nuvem afirmou: “Vai ficar muito giro este Jardim das Tartarugas!”.” (15 a 18 de março de 2016)</i></p> <p><i>“Esta foi a semana mais aguardada pelas crianças. Finalmente chegou o momento de inaugurarmos o Jardim das Tartarugas.” (15 a 18 de março de 2016)</i></p> <p><i>“A cara de felicidade das crianças ao entrar no jardim e poder explorá-lo deixou-me embevecida.” (22 a 25 de março de 2016)</i></p> <p><i>“A sua alegria era imensa.” (22 a 25 de março de 2016)</i></p> <p><i>“O Jardim das Tartarugas esteve no centro de todas as atenções ao longo de toda a semana, sendo o espaço da sala mais procurado pelas crianças e onde elas mais mostraram vontade de permanecer e explorar.” (22 a 25 de março de 2016)</i></p> <p><i>“Este “nosso jardim” que o J. P. referiu traduz o sentimento de pertença e quão especial se tornou este projeto para o grupo de crianças.” (22 a 25 de março de 2016)</i></p>
Cooperação	<p><i>“Foi muito interessante perceber os comentários elogiosos que iam fazendo ao trabalho umas das outras.” (01 a 04 de março de 2016)</i></p>

	<p><i>“Através deste diálogo pude perceber que as crianças (...) já conseguem partilhar ideias entre si para um projeto que será comum, pois foram dando ideias e complementando as ideias dos colegas não tentando sobrepor a vontade individual à vontade do grupo.” (01 a 04 de março de 2016)</i></p> <p><i>“A reorganização da área da casinha foi um momento muito bom de se observar a cooperação entre as crianças (...)”(01 a 04 de março de 2016)</i></p> <p><i>“As crianças (...) fizeram (...) tudo isto em pequenos grupos cooperando entre si para atingir um objetivo comum: a construção do desejado Jardim das Tartarugas.” (08 a 11 de março de 2016)</i></p> <p><i>“Enquanto uns pintavam ou colavam havia sempre alguém que estava junto a apoiar, a segurar o rolo para não rebolar ou colocar a cola para que outro colasse. Senti que estavam todos a cooperar num projeto comum, onde as vontades de cada um eram, na verdade, as vontades de todos.” (08 a 11 de março de 2016)</i></p>
<p>Transversalidad e do projetos às restantes áreas de conteúdo</p>	<p><i>“(...) esta semana foi dedicada a descobrir mais sobre as tartarugas.” (01 a 04 de março de 2016)</i></p> <p><i>“(...) pesquisámos e escolhemos livros com imagens de diferentes espécies de tartarugas e as suas características e trouxemos ainda, a história “A Tartaruga Guga”.” (01 a 04 de março de 2016)</i></p> <p><i>“A M. B. referiu que as tartarugas andam devagar porque têm umas pernas muito pequeninas e a A. completou que, por isso, elas não conseguem subir as escadas. A M. disse que as tartarugas têm uma carapaça para se esconderem dos “maus” e o D. referiu que elas são verdes e castanhas.” (01 a 04 de março de 2016)</i></p> <p><i>“(...) alertei as crianças para o facto deste animal não gostar de frio e por isso hibernar, aproveitando para referir outros animais que também hibernam.” (01 a 04 de março de 2016)</i></p> <p><i>“O D. disse logo que elas vivem nos lagos dos jardins e a M. L. informou que as tartarugas sabem nadar. Quanto à alimentação, o B. disse que comiam alfaces. Fomos então observar os outros livros que trouxemos da biblioteca e descobrimos que existem muitas espécies de tartarugas e que não se alimentam todas de forma igual, mas que a maioria come vegetais, frutos e insetos.” (01 a 04 de março de 2016)</i></p> <p><i>“(...) propus que fizéssemos um registo escrito com as características das tartarugas que as crianças já sabiam. No final todas as crianças quiseram ilustrar o cartaz, (...)” (01 a 04 de março de 2016)</i></p> <p><i>“(...) exercícios exploratórios relacionados com o assumir o papel de tartaruga. Pedi-lhes que andassem como tartarugas, questionando-as de como seria, que dormissem como tartarugas e comessem como as tartarugas.” (01 a 04 de março de 2016)</i></p> <p><i>“No dia seguinte propus a cada criança que, numa folha de papel manteiga, pintasse uma tartaruga com as características, cores e formas que quisessem. Cada criança deu largas à imaginação e com muitas cores e formas idealizaram a sua tartaruga “especial”.” (01 a 04 de março de 2016)</i></p>

março de 2016)

“Como as restantes crianças não sabiam o que era um arbusto, o D. explicou que se tratava de uma árvore pequena.” (01 a 04 de março de 2016)

“Foi por isso, necessário voltar a debater a questão da tridimensionalidade dos objetos.” (01 a 04 de março de 2016)

“(…) o D. disse logo que teria de ter a forma redonda, de um círculo, (…)” (01 a 04 de março de 2016)

“O J. D. referiu de imediato que os troncos são castanhos e as folhas são verdes, (…)” (01 a 04 de março de 2016)

“Foi então que esclarecemos que cada árvore só dá um tipo de fruta, que se dá maçãs é uma macieira, se dá peras é uma pereira, etc.” (08 a 11 de março de 2016)

“Com este debate pudemos trabalhar novos conceitos (tamanhos, formas, nomes das árvores de fruto, etc) que, apesar de não estarem planeados, surgiram e viabilizam a transversalidade do projeto do Jardim das Tartarugas às diversas áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar.” (08 a 11 de março de 2016)

“Na construção da árvore, as crianças puderam experimentar uma nova forma de pintar. Pintaram a copa da árvore com um pulverizador e o seu entusiasmo foi enorme.” (08 a 11 de março de 2016)

“As crianças pintaram, amassaram o jornal, colaram, cortaram papel, (…)”(08 a 11 de março de 2016)

“Estava a LA. a B. M. e o J. D. dentro do lago a brincar quando de aproximou a B. com um prato e uma colher e perguntou ao J. D.: “Queres sopa?”. Ele com ar aborrecido respondeu: “Ó B. tu não sabes que as tartarugas não comem sopa.” (22 a 25 de março de 2016)

“Nesta ação das crianças pude perceber que, realmente, possuem novos conhecimentos sobre as tartarugas e usam esses conhecimentos no jogo dramático espontâneo que desenvolve.” (22 a 25 de março de 2016)

“Aproveitando esta situação que se gerou eu levantei ao grupo a questão que a B. M. havia colocado. Será que se colocarmos as maçãs na água elas vão ao fundo? Cada um deu a sua opinião e eu sugeri que fizéssemos a experiência para percebermos qual a resposta certa.” (29 de março a 01 de abril de 2016)

“Fiz uma tabela de dupla entrada para registarmos os resultados, onde fomos colocando as imagens das frutas e objetos testados e assinalando os resultados observados.” (29 de março a 01 de abril de 2016)

“Deste modo, foi possível comprovar mais uma vez que o jogo dramático espontâneo desenvolvido no Jardim das Tartarugas foi uma excelente oportunidade para mim e para as crianças. Possibilitou-me trabalhar novos conceitos das diferentes áreas de conteúdo da Educação Pré-escolar, neste caso da Área de Conhecimento do Mundo e da Área de Expressão e Comunicação no domínio da matemática, e permitiu às crianças novas aprendizagens através

	<p><i>de atividades motivadoras e que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades.” (29 de março a 01 de abril de 2016)</i></p> <p><i>“(…) integrámos as diferentes áreas de conteúdo da Educação Pré-escolar em vivências onde a aprendizagem se centra em atividades sentidas e significativas para as crianças.” (29 de março a 01 de abril de 2016)</i></p>
Envolvimento da Comunidade	<p><i>“Começámos por ir até à Biblioteca Municipal. Lá, com a ajuda da funcionária, pesquisámos e escolhemos livros com imagens de diferentes espécies de tartarugas e as suas características e trouxemos ainda, a história “A Tartaruga Guga”.” (01 a 04 de março de 2016)</i></p> <p><i>“(…) uma visita à loja dos animais que fica próxima da nossa escola, para vermos as tartarugas e esclarecermos algumas dúvidas sobre as tartarugas. Na loja, a dona explicou-nos que as tartarugas que tem para vender são cágados, uma espécie de tartarugas, que vivem numa espécie de aquário porque gostam muito de água, que comem camarões pequeninos e que hibernam no inverno para se protegerem do frio.” (01 a 04 de março de 2016)</i></p> <p><i>“Devo destacar também, o contributo da comunidade para este início de projeto e recolha de informação, pois a Biblioteca Municipal e a loja de animais foram essenciais para que pudéssemos saber mais sobre as tartarugas, ao mesmo tempo que lhe demos a conhecer o trabalho que estamos a desenvolver na nossa sala.” (01 a 04 de março de 2016)</i></p> <p><i>“Uma das crianças de uma das salas do pré-escolar do nosso jardim-de-infância, sabendo que estávamos a desenvolver um projeto sobre tartarugas, trouxe a sua tartaruga à nossa sala para que pudéssemos observá-la e pegá-la, tendo uma noção mais real deste animal. Ficámos muito agradecidos ao nosso amigo M. que, assim, foi mais um elemento da comunidade educativa a participar e contribuir para o projeto Jardim das Tartarugas.” (08 a 11 de março de 2016)</i></p>

Quadro 8 – Análise de conteúdo do diário de bordo – quarta fase: projeto Jardim das Tartarugas

Voltámos a assistir ao “nascimento” de novas personagens e ações que foram sendo complexificadas à medida que as crianças se sentiam cada vez mais parte integrante e dinamizadora das atividades desenvolvidas. Foi ainda possível verificar que, através do jogo dramático espontâneo desenvolvido na área da casinha podem surgir temas e atividades no âmbito dos conteúdos da educação Pré-escolar que correspondam aos interesses e necessidades do educador de infância e das próprias crianças, pois à medida que iam explorando a tartaruga e o Jardim das Tartarugas, as associações ao animal real foram surgindo e com elas as dúvidas. Deste modo, foi possível através da expressão dramática desenvolver atividades envolvendo diversos domínios e áreas de conteúdo da educação Pré-escolar, aprofundando os conhecimentos das crianças acerca das tartarugas e de outras temáticas que foram surgindo ao longo do desenvolvimento do projeto.

O desenvolvimento deste novo projeto implicou uma nova transformação do espaço, decidida e realizada pelas crianças, após algumas conversas em grupo onde se fizeram negociações e tomaram decisões. Verificámos que as dinâmicas na sala de atividades deixaram de ser exclusivamente decididas e implementadas pelos adultos e assistimos a uma vivência mais democrática, onde as crianças são parte integrante e decisora do seu processo de desenvolvimento, mantendo-as mais motivadas para aprendizagem.

A relação e interação criança-criança e criança-adulto foi fortalecida, tendo nós verificado o apoio que as crianças prestavam umas às outras e ao adulto na fase de construção do Jardim das Tartarugas e as ações conjuntas que desenvolveram enquanto brincavam neste novo espaço. Ao longo de todo o projeto a cooperação entre todos os elementos do grupo foi evidente, assim como a responsabilidade pela construção dos objetos e a sua manutenção.

Este projeto permitiu, também, envolvermos a comunidade educativa no processo de aprendizagem das crianças, tornando o jardim de infância “um espaço aberto” onde a parceria escola-comunidade representa novas oportunidades e fontes de conhecimento. Nesta perspetiva, mostrámos às crianças que somos parte integrante de uma sociedade que se quer unida e a cooperar.

1.2 - Análise dos Dados contidos no Inquérito por Questionário

Os inquéritos por questionário foram entregues aos pais das quinze crianças que frequentam a sala de atividades onde decorreu este estudo, após o término do projeto do Jardim das Tartarugas. Foram entregues catorze questionários uma vez que duas das crianças da sala são irmãs e por isso apenas entregámos um questionário aos pais. Do conjunto de catorze questionários entregues, obtivemos nove respostas, que passaremos a analisar em seguida.

O inquérito é constituído por duas primeiras questões de resposta fechada, sim ou não, e três questões de resposta aberta.

Relativamente à primeira questão “teve conhecimento do desenvolvimento do projeto a Casa do Pai Natal na sala do seu filho(a)?”, oito pais responderam que sim e apenas um

respondeu que não, demonstrando que a maioria teve conhecimento do desenvolvimento deste projeto.

No que concerne à segunda questão “teve conhecimento do desenvolvimento do projeto Jardim das Tartarugas na sala do seu filho(a)?”, os nove pais responderam que sim, revelando que todos tiveram conhecimento do desenvolvimento do projeto.

Passaremos agora à análise dos dados recolhidos através das questões abertas, tendo sido definidas categorias de análise para cada uma das questões.

Questão 3: “Qual a sua opinião acerca da importância destes dois projetos desenvolvidos na Sala das Tartarugas?”

Nesta questão identificámos quatro dimensões de análise que identificámos como subcategorias.

Categoria	Subcategorias	Unidade de Referência/Evidência
Opinião acerca da importância dos dois projetos	Desenvolvimento da criança	<p>“(…) ajudam no desenvolvimento (...), contribuí para colocar a criança a “puxar” pela sua imaginação e colocar algumas das suas ideias em prática(…)” (Inquérito 1)</p> <p>“É muito importante para o desenvolvimento da criança.” (Inquérito 2)</p> <p>“(…) é bom para o desenvolvimento das crianças (...)” (Inquérito 3)</p> <p>“Importante para o desenvolvimento cognitivo (...)” (Inquérito 4)</p> <p>“(…) bom para o desenvolvimento saudável das crianças (...)” (inquérito 8)</p>
	Interação das crianças	<p>“Estes projetos são importantes, na medida em que ajudam no desenvolvimento de (...) interações da criança com o meio envolvente (...) e a saber trabalhar em grupo.” (Inquérito 1)</p> <p>“(…) contribuindo assim, para a interação das crianças.” (Inquérito 6)</p> <p>“(…) as crianças interagem mais umas com as outras.” (Inquérito 9)</p>
	Aquisição de conhecimentos	<p>“Acho importante (...) para o seu conhecimento.” (Inquérito 3)</p> <p>“(…) trabalhava a parte do conhecimento do meio animal assim como os trabalhos manuais.” (Inquérito 4)</p> <p>“Penso que foi muito importante o projeto desenvolvido para que a sala</p>

		<p><i>das tartarugas entendesse melhor a quadra de Natal e o jardim das tartarugas (...) assim perceberam melhor o “habitat” da tartaruga, os frutos das árvores, o que flutua e não flutua.” (Inquérito 5)</i></p> <p><i>“(...) o meu filho aprendeu e adquiriu conhecimentos relacionados tanto com a magia do natal e conheceu melhor como é eu vivem as tartarugas e que tipo de comida era a delas, (...)” (Inquérito 7)</i></p>
	Entusiasmo e Interesse	<p><i>“(...) despertou o interesse das crianças (...)” (Inquérito 6)</i></p> <p><i>“(...) acima de tudo notei que havia um entusiasmo diferente para ir para a escola.” (Inquérito 7)</i></p> <p><i>“(...) a minha filha estava muito entusiasmada (...)” (Inquérito 9)</i></p>

Quadro 9 – Análise de conteúdo das respostas à terceira questão do inquérito aos pais

Ao analisarmos os dados recolhidos relativos à importância que os pais atribuem à realização dos projetos Casa do Pai Natal e Jardim das Tartarugas, verificamos que muitos deles evidenciam o contributo dos mesmos para o desenvolvimento dos seus filhos. Destacam também a importância dos projetos para a aquisição de conhecimentos relacionados com as temáticas abordadas e o fortalecimento dos laços entre as crianças através das interações estabelecidas entre elas. Alguns pais referem ainda o entusiasmo e interesse pelas atividades, influenciando até, na opinião de um dos pais, na motivação em ir para o jardim de infância.

Questão 4: *“O vosso filho(a) relatou-vos o desenvolvimento destes projetos e a experiência vivida por ele(a) no decorrer dos mesmos?”*

Nesta questão identificámos três dimensões de análise que identificámos como subcategorias.

Categoria	Subcategorias	Unidade de Referência/Evidência
Se a criança relatou aos pais o desenvolvimento dos projetos	Construção dos elementos Plásticos	<p><i>“(...) falou-nos dos momentos vividos entre ela e os amigos da sala na construção dos projetos, (...)” (Inquérito 1)</i></p> <p><i>“(...) relatou muito que tinham uma tartaruga e o lago e as árvores na sala.” (Inquérito 2)</i></p> <p><i>“(...) falou de como tinham construído o jardim das tartarugas.” (Inquérito 4)</i></p>

		<p><i>“(...) falou da criação do projeto (...)” (Inquérito 5)</i></p> <p><i>“(...) recordo-me do meu filho dizer, em relação ao projeto do Jardim das Tartarugas que fez a tartaruga (cabeça, olhos, boca, carapaça, pescoço, costas, barriga e os pés)(...)” (Inquérito 6)</i></p>
	Conhecimentos Adquiridos	<p><i>“(...) contou-nos o que aprendeu com as experiências vividas.” (Inquérito 5)</i></p> <p><i>“(...) e referenciou que a tartaruga não tinha nariz.” (Inquérito 6)</i></p> <p><i>“(...) até me chegou a ensinar coisas que eu desconhecia e também aprendi um pouco com ele.” (Inquérito 7)</i></p> <p><i>“(...) ficámos muito contentes pois ela chegava a casa e contava-nos o que tinha aprendido, algumas coisas que nós nem sabíamos.” (Inquérito 9)</i></p>
	Entusiasmo e Interesse	<p><i>“(...) algumas vezes chegava a casa e contava algumas coisas com tanto entusiasmo que nem sempre se percebia o que queria dizer.” (Inquérito 3)</i></p> <p><i>“(...) querer que nós todos os dias entrássemos na sala para ver como estava bonito, tanto a Casa do Pai Natal como o Jardim das Tartarugas e, adorava brincar naquele cantinho onde se desenvolveram os projetos.” (Inquérito 7)</i></p> <p><i>“ (...) ficou com a ligação muito grande com a casinha.” (Inquérito 8)</i></p> <p><i>“Disse-nos que adorava brincar na Casa do Pai Natal e no Jardim das Tartarugas.” (Inquérito 9)</i></p>

Quadro 10 – Análise de conteúdo das respostas à quarta questão do inquérito aos pais

Após a análise dos dados recolhidos relativos à quarta questão, pudemos comprovar que todos os pais referem que os seus filhos falaram aos pais sobre o desenvolvimento dos dois projetos, o que comprova que foram projetos significativos para as crianças.

Alguns pais mencionam que os filhos contaram as aprendizagens que tinham feito, tendo inclusive, também eles, os pais, adquirido alguns conhecimentos através dos relatos dos filhos.

Uma outra dimensão referida pelos pais é a do entusiasmo e interesse que as crianças manifestaram, havendo mesmo dois pais que referem a forte ligação que consideram que os filhos ficaram com a casinha depois destes projetos.

Os pais referem que os filhos falaram do processo de construção plástica dos elementos necessários para a Casa do Pai Natal e para o Jardim das Tartarugas.

Questão 5: “O que acham do envolvimento do vosso filho(a) nestes dois projetos?”

Nesta questão identificámos duas dimensões de análise que identificámos como subcategorias.

Categoria	Subcategorias	Unidade de Referência/Evidência
Envolvimento das crianças nos projetos	Aprendizagem	<p>“(…) neste tipo de projetos a criança aprende a trabalhar em grupo, a perceber que tem tarefas para cumprir, objetivos a alcançar.” (Inquérito 1)</p> <p>“(…) ajudou a minha filha a ter algum conhecimento e a trabalhar de certa forma.” (Inquérito 3)</p> <p>“Esteve envolvido o suficiente para conhecer melhor o ambiente animal das tartarugas.” (Inquérito 4)</p> <p>“Acho que é muito importante o envolvimento da minha filha, para o processo de aprendizagem, é bom a interação com a realidade.” (Inquérito 5)</p> <p>“Os projetos são sempre bem-vindos, pois (...) ajudam no seu desenvolvimento.” (Inquérito 6)</p> <p>“Achamos que o envolvimento da nossa filha nestes projetos contribuiu para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento.” (Inquérito 9)</p>
	Entusiasmo e Interesse	<p>“(…) ela viveu com muito entusiasmo.” (Inquérito 2)</p> <p>“Os projetos são sempre bem-vindos, pois estimula o interesse do nosso filho por maiores vivências (...)” (Inquérito 6)</p> <p>“Acho que foi um envolvimento muito bom, pois ele estava tão interessado em realizar as tarefas quer para a construção da Casa do Pai Natal, quer na construção do Jardim das Tartarugas que não queria vir embora sem as acabar, o que até esse momento ele queria vir logo embora.” (Inquérito 7)</p> <p>“Na Casa do Pai Natal o meu filho envolveu-se muito e esteve sempre muito interessado.” (Inquérito 8)</p>

Quadro 11 – Análise de conteúdo às resposta à quinta questão do inquérito aos pais

Da análise dos dados recolhidos relativos à opinião dos pais sobre o envolvimento dos seus filhos nos projetos Casa do Pai Natal e Jardim das Tartarugas, podemos verificar que todos consideram o envolvimento positivo.

A maioria dos pais destaca na participação dos filhos nestes dois projetos a importância da aprendizagem de diversos conteúdos e do desenvolvimento na área da formação pessoal e social dos seus filhos. Alguns pais consideram também que o envolvimento dos seus filhos permitiu-lhes estar interessados e entusiasmados com as atividades desenvolvidas na sala.

1.3 - Análise dos Dados contidos na Entrevista

A entrevista foi feita à Diretora Pedagógica da instituição onde decorreu este estudo, no final de abril, após o término do projeto de intervenção.

Este instrumento de recolha de dados incidiu sobre três tópicos/problemáticas (ver anexo 14), na expectativa de recolher dados sobre as conceções da diretora pedagógica acerca da área da casinha, a sua perspetiva sobre a importância deste projeto de intervenção e perceber quais os impactos que o mesmo teve ao nível institucional.

Dos tópicos da entrevista foram definidas três categorias de análise afim de analisarmos os dados recolhidos na entrevista.

Categorias	Unidade de Referência/Evidência
Conceções sobre a área da casinha	<p><i>“Neste espaço a criança leva, através do faz-de-conta, as coisas do seu quotidiano, as suas vivências, por exemplo com os pais ou com o que observa à sua volta. Através do jogo simbólico a criança vai estruturando o seu pensamento e a relação com os seus pares e também desenvolve a sua linguagem. Vai aprender a ser tolerante, a partilhar, a conversar socialmente. Com tudo isto, esta área tem como objetivo que a criança compreenda o meio onde está inserida, desenvolvendo competências e conhecimentos para o seu desenvolvimento.”</i></p> <p><i>“Nela a imaginação e a criatividade através do jogo simbólico e do jogo dramático não tem limites.”</i></p> <p><i>“É uma área de vivências, partilhas e socialização, muito importante para que os jogos dramáticos se possam concretizar com sucesso e apelar à criatividade e imaginação das crianças.”</i></p> <p><i>“A área da casinha não deve ser estanque. Deve ser alterada de acordo com as necessidades</i></p>

	<p><i>das crianças.”</i></p> <p><i>“Pode mudar de lugar na sala, acrescentar ou retirar objetos, se assim for pertinente. As alterações devem ser discutidas em grupo de forma a todos estarem de acordo e todos participarem na mudança e no processo de organização. Os materiais devem ser o mais próximo do real possível, pois faz com que as crianças tenham experiências mais ricas e plenas.”</i></p>
Opiniões sobre o projeto	<p><i>“A intervenção efetuada na área da casinha parece-me muito pertinente, pois o tema foi bem trabalhado com as crianças e foi ao encontro aos interesses das mesmas.”</i></p> <p><i>“Para além da colaboração de todos na elaboração deste espaço, trabalho em equipa, tão importante, ficaram a conhecer também novos vocábulos.”</i></p> <p><i>“Também a construção de outros elementos com material reciclado promoveram a criatividade, a expressão plástica, a coordenação motora das crianças. Nesta elaboração do projeto muitas foram as conversas, os diálogos, as interrogações, as descobertas. Também em termos da expressão dramática, foi importante pois fez as crianças criarem outras brincadeiras na casinha.”</i></p> <p><i>“(…) foi importante no desenvolvimento global das crianças.”</i></p> <p><i>“Penso que os pais, (…) aperceberam-se bem da realidade deste projeto e da sua importância pela forma efusiva como os filhos falavam do que iam fazendo ao longo do dia ou como os levavam a conhecer o espaço que já tinham construído de novo.”</i></p>
Impacto na instituição	<p><i>“A elaboração de novos projetos, inovação é sempre bom podermos melhorar. No fundo quem mais beneficia são as crianças que frequentam a instituição.”</i></p> <p><i>“Todos sabemos da importância da área da casinha no jardim de infância, mas ao longos dos anos pode haver tendência de a desvalorizarmos um pouco. Este projeto veio lembrarnos disso mesmo e fazer-nos refletir sobre a importância da área da casinha e como a partir dela podem surgir projetos muito interessantes e importantes para as nossas crianças.”</i></p>

Quadro 12 – Análise de conteúdo da entrevista à diretora pedagógica da instituição

Após a análise dos dados recolhidos na entrevista verificamos que a entrevistada atribui grande importância à área da casinha no jardim de infância, considerando-a fundamental na aprendizagem e socialização das crianças.

Relativamente às opiniões da entrevistada acerca do projeto de intervenção efetuado, aferimos que reconhece-o como uma mais valia para o grupo de crianças, promotor do seu desenvolvimento global.

Na categoria **impacto na instituição** verificamos que o projeto de intervenção reavivou a equipa educativa da importância da área da casinha, promovendo a reflexão e a sua dinamização.

2 – Discussão dos Dados

Após a análise dos dados recolhidos durante a investigação, passaremos à discussão dos resultados alcançados, cruzando os dados recolhidos com as ideias defendidas pelos diversos autores que ao longo dos anos se têm debruçado sobre as questões analisadas neste estudo. Esta discussão dos dados será desenvolvida tendo em atenção os objetivos propostos para a investigação.

Deste modo, começaremos por nos focar no primeiro objetivo delineado, o de compreender a forma como se processa o jogo dramático na área da casinha. Tendo em conta os dados registados no diário de bordo do investigador relativos à primeira fase deste estudo, pudemos verificar que as brincadeiras das crianças na área da casinha se relacionavam quase exclusivamente com as tarefas domésticas e com as vivências familiares, tal como se evidencia no quadro 1. Foi frequente assistirmos a mães que cozinhavam, alimentavam e colocavam a dormir os bebés, pais a colocar a loiça na mesa, a fazer um bolo ou uma festa de aniversário. Os papéis representados, as ações desenvolvidas, os diálogos produzidos, retratavam o ambiente que cada criança vive no seu seio familiar, reproduzindo-se na área da casinha dia após dia. Estes dados recolhidos vêm confirmar a perspetiva de Wallon (1981) que defende que as crianças, através dos seus jogos representam aquilo que vivem. A mesma ideia é partilhada por Tejerina (1994), sustentando a ideia de que as crianças quando se iniciam no jogo simbólico buscam assumir os papéis dos adultos e representar aquilo que veem os adultos fazer. Na mesma linha de pensamento, Costa (2003, p.120) afirma que nos jogos de faz de conta

“(…) as crianças reflectem o meio que vivem. O reflexo da sua vida manifesta-se no próprio conteúdo do jogo, nos papéis que interpretam, na forma como caracterizam as personagens e as suas acções, na forma como vêem as coisas, nas suas relações, nas respostas e nas conversas das próprias crianças.”

Constatámos após as primeiras semanas de observação que numa área da casinha, típica de uma sala de jardim de infância, organizada e com os objetos que lhe são característicos, o jogo dramático espontâneo que lá é desenvolvido apresenta a tendência de estar circunscrito às representações das vivências familiares. Este tipo de representações acaba por tornar o jogo dramático das crianças na área da casinha repetitivo e com reduzido potencial criativo.

Após esta primeira análise, o resultados obtidos levaram-nos a pensar que as brincadeiras das crianças desenvolvidas na área da casinha poderiam ser condicionadas pela disposição, mobiliário e objetos que lá se encontram, tal como é referido no diário de bordo do investigador “Pelas várias situações que pude observar é nítida a vontade das crianças assumirem papéis e darem largas à sua imaginação. No entanto, continua a verificar-se que todas as brincadeiras se centram na vivência da casa e na vivência familiar.” (DBI, 06 a 09 de outubro de 2015).

Deste modo, procuramos responder ao segundo objetivo definido para este estudo: Perceber de que forma a dinamização da área da casinha através da introdução de novos objetos poderia ampliar o jogo dramático das crianças em idade pré-escolar.

Assim, ao analisarmos o diário de bordo do investigador relativo à segunda fase do estudo, verificámos que após a introdução de novos objetos na área da casinha foi possível constatar a alteração do jogo dramático espontâneo desenvolvido pelas crianças “Passei a ver na área da casinha princesas, bruxas, monstros, dragões e lobos que, levaram a novas ações, novo vocabulário, que possibilitaram que a imaginação e criatividade das crianças florescesse.” (DBI, 20 a 23 de outubro de 2015).

As personagens criadas deixaram de estar exclusivamente relacionadas com o ambiente familiar e as ações complexificaram-se, deixando de ser unicamente reproduções daquilo que a criança conhece e vivencia, passando a ser menos repetitivas. No entanto, devemos realçar que as ações e personagens desenvolvidas na área da casinha antes da introdução de novos objetos não foram extintas, tal como se evidencia no quadro 3, o que pudemos verificar é que a par dessas surgiram outras, diferentes e mais complexas, promovendo a ampliação do jogo dramático das crianças.

Também o vocabulário utilizado foi alargado a novos termos e conceitos por força dos novos jogos dramáticos desenvolvidos. A relação estabelecida com os objetos foi,

igualmente alterada uma vez que as crianças passaram a atribuir novos significados e funções a esses mesmos objetos. Exemplo disto podemos observar quadro 2, onde encontramos uma evidência em que criança pega numa banana simulando ser uma arma para “matar o lobo mau”. Estes dados confirmam a ideia de Tejerina (1994) que afirma existir uma progressão na relação da criança com os objetos, evoluindo da utilização do objeto de acordo com a sua função até à sua utilização com uma função diferente daquela que se poderia esperar.

Definimos como terceiro objetivo desta investigação, compreender o papel das interações adulto-criança e criança-criança, no jogo dramático elaborado na área da casinha.

Ao analisarmos o diário de bordo do investigador, verificamos que através desta dinâmica instaurada na área da casinha, pela introdução de novos objetos que culminaram em projetos integrados, assistimos a uma evolução positiva nas interações criança-criança. Constatámos que, se na primeira fase da intervenção, as crianças optavam por ações individuais, como se evidencia no quadro 1, essas ações, progressivamente, evoluíram para um jogo dramático espontâneo coletivo (quadros 2 a 8), o que nos leva a crer que a expansão do jogo dramático espontâneo das crianças na área da casinha proporcionou que se evoluísse para um jogo dramático espontâneo coletivo, pouco realizado até aí. Esta evolução do jogo dramático que verificámos vem consubstanciar a ideia defendida por Tejerina (1994), que defende que o jogo simbólico da criança evolui de uma fase individualista onde a relação é apenas da criança com os objetos, para uma fase mais social onde se formam grupos de crianças a partilhar o mesmo jogo dramático espontâneo.

Relativamente às interações adulto-criança, verificamos que o adulto/educador de infância tem um papel preponderante no processo de ampliação do jogo dramático na área da casinha. Ao colocar novos objetos, incitou as crianças a novas experiências e explorações, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para o desenvolvimento do seu jogo dramático. Como é referido no diário de bordo do investigador o educador foi levantando questões às crianças, fazendo-as refletir e experimentar sem medos. Esta importância do apoio do educador vem confirmar as ideias transmitidas nas OCEPE (2016) que incitam o educador de infância a apoiar o jogo dramático das suas crianças, com o objetivo de o ampliar.

Com o quarto objetivo traçado, propomo-nos sustentar a importância da área da casinha enquanto espaço “vivo” e dinâmico, potenciador de experiências e aprendizagens significativas para as crianças em idade pré-escolar, o que ficou evidenciado neste estudo. Ao analisarmos o diário de bordo do investigador verificámos que além de permitir a expansão do jogo dramático espontâneo das crianças, através da criação de ações dramáticas sobre temáticas variadas, verificamos que surgiram nesta área conceitos, atividades e aprendizagens que correspondem aos interesses e necessidades das crianças. Comprovamos assim, a percepção de Tejerina (1994) que acredita que o jogo dramático espontâneo tem a dualidade de assentar naquilo que a criança já sabe e impulsionar a sua aprendizagem, através do envolvimento com o outro. Também Kowalski (2005) percebe o jogo dramático como fonte de aprendizagem das crianças, acreditando que através dele se podem abordar variados temas e conteúdos de âmbito pedagógico.

Como último objetivo tentámos perceber de que forma a ampliação do jogo dramático na área da casinha poderá contribuir para a criação de projetos integrados, envolvendo as diferentes linguagens artísticas e áreas de conteúdo da educação pré-escolar.

Ao analisarmos aos dados contidos nos quadros 5, 6, 7 e 8 relativos à análise do diário de bordo pudemos verificar que quando as crianças exploram o jogo dramático espontâneo de uma forma mais livre, complexa e criativa é potenciadora do surgimento de projetos integrados. Tanto no projeto de construção de a Casa do Pai Natal como no Jardim das Tartarugas, ao analisarmos o diário de bordo do investigador, verificamos que as ideias para a criação dos mesmos emergiram do jogo dramático espontâneo na área da casinha e das aprendizagens e questões que esses jogos possibilitaram. Pudemos então comprovar que a área da casinha e o jogo dramático que lá acontece podem ser propulsores da criação de projetos integrados, envolvendo as diferentes linguagens artísticas e áreas de conteúdo da educação pré-escolar.

No entanto, verificámos ainda que, para que estes projetos surjam o papel do educador de infância é preponderante. Tanto num projeto como no outro, foi necessário que o educador de infância estivesse atento ao que acontece na área da casinha e disponível para ouvir e apoiar as ideias, interesses e necessidades das crianças, convicto de que o jogo dramático espontâneo pode dar um grande contributo à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças. Se o educador não adotasse uma postura atenta e

disponível para as crianças e aquilo que são as suas vontades, estes projetos não teriam surgido, pois as crianças não se sentiriam encorajadas a partilhar as suas ideias e interesses. Esta conceção vem corroborar as ideias de Gauthier (2000) que destaca a importância do educador saber ouvir as crianças e estar atento às suas dúvidas e desejos e também as ideias de Kowalski (2005, p.55) que acredita que

“Quando o professor tem consciência da importância da integração de saberes de diversas áreas e da construção de ideias a partir das ideias que os alunos já possuem, o jogo dramático apresenta-se como uma actividade com um grande potencial pedagógico.” (Kowalski, 2005, p. 55).

Ryngaert (1981) refere que uma das vantagens do jogo dramático é a possibilidade das crianças controlarem os seus medos. Ao explorarem de forma imaginária uma situação que lhes provoca medo, torna-as mais fortes e capazes de combater esses receios. Ao analisarmos o diário de bordo do investigador pudemos comprovar esta ideia “Pude reparar que a criança que mais entusiasmo tem denotado e que sugeriu o projeto, é aquela que na realidade mais medo tem da figura do Pai Natal.” (DBI, 08 a 11 de dezembro de 2015).

Fica ainda evidenciado, através da análise do diário de bordo do investigador a importância do desenvolvimento de projetos integrados através das artes para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, tal como defende Sousa (2003). Partindo da expressão dramática as crianças foram agentes ativos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Foram incitadas pelo educador a tomar decisões, a responsabilizar-se e a cooperar com o objetivo de responder aos interesses e necessidades do grupo, tal como podemos verificar nos quadros 6 e 8. Esta vivência democrática vem ao encontro das ideias defendidas por Katz e Chard (2009) que defendem como metodologia de ensino o trabalho por projetos como forma de aprendizagem ativa e que coloca a criança no centro da sua aprendizagem.

Os projetos desenvolvidos, foram também eles, fonte de aprendizagem e motivação para as crianças, tal como podemos verificar através do diário de bordo do investigador e dos quadros 9, 10 e 11, relativos à análise dos inquéritos aos pais. As crianças manifestaram sempre muito entusiasmo pela realização destes projetos, o que nos revela a maior predisposição das crianças para as atividades e aprendizagem quando as mesmas vão ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Ao analisarmos os quadros 6 e 8 verificamos que, através destes projetos, foram abordados diferentes conteúdos e áreas da educação pré-escolar, permitindo uma aprendizagem integrada e feliz por parte das crianças, o que corrobora as ideias patentes nas OCEPE em relação às expressões artísticas, atribuindo grande importância ao desenvolvimento de “(...) projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos. Estes, ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizam diversas formas do saber, promovem a construção alicerces de uma aprendizagem ao longo da vida.” (ME/DGE, 2016, p.11).

Considerando o quadro 10 verificamos também que estes projetos permitiram também, que os pais das crianças aprendessem alguns conceitos através dos filhos, cimentando-se assim a relação escola-família. Por outro lado ficou claro, através das evidências plasmadas no quadro 8, o importante contributo que a comunidade pode dar ao processo educativo das crianças.

Esta dinâmica na área da casinha que conduziu à transformação do espaço, proporcionada pela introdução de novos objetos vem corroborar as ideias de Costa (2003) que considera essencial que os espaços da sala do jardim de infância sejam ativos e alvo de transformação sempre que necessário com vista ao desenvolvimento do jogo de faz de conta das crianças. Também as OCEPE (2016) vêm defender que “A organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade são também determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças no domínio da educação artística.” (ME/DEB, 2016, p.48)

Fica ainda evidenciado neste estudo que através do jogo dramático da criança é possível proporcionar um desenvolvimento harmonioso das crianças, tal como preconiza Leenhardt (1973).

Em termos de impacto na instituição onde o estudo decorreu, ao analisar o quadro 12 podemos verificar a importância do mesmo enquanto impulsionador de uma reflexão conjunta da equipa educativa, no sentido de valorizar a área da casinha enquanto espaço vivo e propulsor de aprendizagens na sala do jardim de infância.

Deste modo, podemos concluir que a introdução de novos objetos na área da casinha é por si só capaz de alterar a sua dinâmica e o jogo dramático que acontece nesse espaço, sendo por isso, recomendável que este espaço se torne dinâmico e potenciador do

desenvolvimento das crianças, tanto na área da expressão dramática, como nas restantes áreas e domínios da educação pré-escolar.

CONCLUSÕES

Terminada a análise e discussão dos dados, estamos agora preparados para inferir as conclusões deste estudo. Foi nosso objetivo principal compreender quais os contributos da introdução de novos objetos na área da casinha para a ampliação do jogo dramático das crianças em idade pré-escolar. Neste sentido, após a análise dos dados, estamos em crer que ao dinamizarmos a área da casinha através da introdução de novos objetos, estamos a incitar as crianças a alargar o leque de oportunidades de exploração, conduzindo-as, inevitavelmente a ampliar e diversificar o seu jogo dramático espontâneo.

Pudemos comprovar que uma área da casinha que permanece inalterada ao longo de um ano letivo inteiro poderá ser castradora da criatividade da criança e inibidora da ampliação do jogo dramático espontâneo, conduzindo a um jogo dramático repetitivo e pouco desafiador.

Consideramos mesmo que através da introdução de novos objetos, suscitadores da curiosidade e interesse das crianças, as crianças são incitadas na procura de satisfazer as suas necessidades e curiosidades. Deste modo, esta área transforma-se numa ótima oportunidade de, a partir dela, emergirem projetos integrados, onde as diversas linguagens artísticas se articulam com as diversas áreas de conteúdo da Educação Pré-escolar. As recentes Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016) consubstanciam esta ideia das expressões artísticas como elo de ligação entre as restantes áreas de conteúdo.

É neste contexto que apontamos para os benefícios de uma pedagogia mais centrada na criança e naquilo que são os seus interesses e necessidades, como é a pedagogia de projeto, capaz de preparar as crianças, tal como nos refere Vasconcelos (2012), para os desafios que uma sociedade em evolução e constante mudança coloca aos seus membros.

Deste estudo podemos também concluir que a atitude do educador de infância relativamente à área da casinha é determinante para a importância que esta pode alcançar no desenvolvimento das crianças. É necessário um educador capaz de se descentrar das suas necessidades e ideias, que consiga estar atento às necessidades e ideias das

crianças, deixando de ser ele o único interveniente decisor do processo educativo para passar a dar espaço e poder de decisão às crianças do seu grupo.

Foi neste sentido que a realização deste projeto de intervenção e investigação no âmbito do Mestrado de Intervenção e Animação Artísticas se revelou como um importante contributo para o meu desempenho profissional.

Nos últimos anos, tenho vindo a sentir enquanto educadora de infância, que tenho deixado que a área da casinha, uma área especialmente dedicada à vivência da expressão dramática, se torne um lugar pobre e obsoleto, onde são poucos os desafios que são oferecidos às crianças, não a tornando uma área que despolete o desenvolvimento integral das mesmas.

Deste modo, esta investigação constitui-se um grande desafio na minha prática pedagógica. Diariamente senti necessidade de refletir sobre a minha ação pedagógica e o contributo que tenho dados às crianças com quem tenho trabalhado. Sempre foi meu objetivo proporcionar-lhes as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem mais valiosas possíveis. No entanto, através da reflexão, fui percebendo que poderei melhorar a minha intervenção através da escolha de caminhos mais equilibrados, onde a vivência das linguagens artísticas seja uma constante, um processo que conduza a um contexto educativo salutar.

Este meu sentir, partilhado com as minhas colegas de trabalho, educadoras de infância, conduziu-nos a uma reflexão de grupo onde todas concluímos que não podemos deixar que a área da casinha perca as suas potencialidades e que, por isso, as nossas crianças percam experiências e vivências enriquecedoras e determinantes para o seu desenvolvimento.

Como limitações deste estudo, destacamos o período em que o mesmo esteve interrompido devido ao surto de varicela que assolou a instituição e à necessidade de preparar o desfile de Carnaval. Por outro lado, o facto do grupo de crianças ainda fazer a sesta depois do almoço, acabou por limitar um pouco o tempo de observação e intervenção com as crianças.

Para investigações futuras, sugerimos que se replique este estudo com crianças em idade pré-escolar um pouco mais velhas, entre os quatro e os cinco anos, pois a minha

experiência profissional tem-me demonstrado que também nessas idades o jogo dramático espontâneo na área da casinha é condicionado pela forma como ela se apresenta, apesar das crianças desta idade apresentarem um domínio maior do jogo dramático. Este tipo de estudo com crianças um pouco mais velhas, será espectável que os resultados obtidos através da dinamização da área da casinha sejam mais surpreendentes e propulsores de projetos mais elaborados e complexos.

Deste modo, apesar de muito trabalhoso, o desenvolvimento deste projeto investigativo constituiu-se como verdadeira aprendizagem onde tive a possibilidade de participar e contemplar a alegria e prazer que as crianças foram revelando. Em termos de investigação científica, muito tenho aprendido e explorado, sendo todo o processo uma grande aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, L. (1989). O Jogo Dramático Espontâneo no Jardim de Infância. In A. Amiguinho (Direc.), *Revista Aprender*, 7. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. pag. 21-24.

Alves, F. (2004). Diário – Um Contributo para o Desenvolvimento Profissional dos Professores e Estudo dos seus Dilemas. In M. J. M. Fonseca (Direc.), *Millenium - Revista do IPV*, 29. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.

Barret, G. (1986). Contribution à la II Rencontre Nationale D'Expression Dramatique du Portugal. In C. Fragateiro (Coord), *Expressão Dramática na Educação – Uma Aprendizagem da Descoberta*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico, 17-21.

Bento, A. & Bento, I. (1986). A Expressão Dramática e a Psicologia da Escola Primária. In C. Fragateiro (Coord), *Expressão Dramática na Educação – Uma Aprendizagem da Descoberta*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico, 35-44.

Bogdam, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Chateau, J. (1975). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.

Carmo, H. & Ferreira M. (2008). *Metodologia da Investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Costa, I. & Baganha, I. (1986). Sagesa de Brincar a Vida. In C. Fragateiro (Coord), *Expressão Dramática na Educação – Uma Aprendizagem da Descoberta*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico, 22-23.

Costa, I. (2003). *O Desejo do Teatro. O instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.

Ferran, P; Mariet, F. & Porcher, L. (1979). *Na Escola do Jogo*. Lisboa: Editorial Estampa.

Fontanel-Brassart, S. & Rouquet, A. (1977). *A Educação Artística na Acção Educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.

Gauthier, H. (2000). *Fazer Teatro Desde os Cinco Anos*. Coleção Teatro/Educação. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra, Livraria Minerva.

Gil, A. (1989). *Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S. A.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Goméz, J. (2011). A investigação-ação como processo metodológico na Animação Sociocultural. In M. Lopes (Coord.), *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural*. Chaves: Intervenção, 116-139.

Guimarães, M. & Costa, I. (1986). *Eu era a Mãe, Perspectivas Psicopedagógicas de Expressão Dramática no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Iturra, R. (1986). Trabalho de Campo e Observação Participante em Antropologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 149-163.

Kamii, C. (s.d.). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. 4ª edição, Lisboa: Instituto Piaget.

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. 2ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kowalski, I. (2005). ... *E a Expressão Dramática*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Leenhardt, P. (1973). *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.

Lopes, M. (2011). *O Saber Dramático: a Construção e a Reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Magueta, L. (2014). Participação, Expressão e Criatividade em Experiências com a Linguagem Plástica Desenvolvidas em Espaços Educativos por Animadores em Formação. In A. Fontes, J. Sousa, M. Lopes & S. Lopes (org.), *Cultura e Participação: Animação Sociocultural em Contextos Iberoamericanos*. Leiria: RIAP, 234-241.

Ministério da Educação/DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DEB.

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB.

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (2001). *Curriculo Nacional da Educação Básica*. Lisboa: ME/DEB.

Ministério da Educação/DGE (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Retirado de http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf acessido a 8 de setembro de 2016.

Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. 8ª edição, Lisboa: McGraw-Hil Portugal.

Piaget, J. (1972). *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Piaget, J. (1990). *A Formação do Símbolo na Criança*. 3ª edição, Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais. Trajectos*. Gradiva. 4ª edição. Lisboa.

Read, H. (1982). *A Educação Pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Ruiz, R. (1986). O Jogo Simbólico: alguns aspetos relativos à origem, natureza e função. In C. Fragateiro (Coord), *Expressão Dramática na Educação – Uma Aprendizagem da Descoberta*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico, 31-34.

Ryngaert, J. (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha.

- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, A. & Pinto, J. (1986). Uma Visão Global Sobre as Ciências Sociais. In A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 9-27.
- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, I. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. (2000). A Expressão – Novas Perspectivas e Implicações. In Escola Superior de Dança (Coord.), *Educação pela Arte*. Lisboa: Livros Horizonte, 75-87.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y Teatro Infantil, dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Coleção Educación. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: DGE.
- Wallon, H. (1981). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Legislação

Decreto-lei nº5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República nº34* – I Série-A. Lisboa:
Ministério da Educação.

Decreto-lei nº46/86 de 14 de outubro. *Diário da República nº237* – I Série. Lisboa:
Ministério da Educação.

ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de autorização aos pais para recolha de imagens fotográficas e vídeo das crianças



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Estou a fazer o Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria. No âmbito do relatório do projeto de mestrado, realizarei uma investigação que tem por objetivo compreender as repercussões que a introdução de novos objetos na área da casinha tem no jogo dramático das crianças em idade pré-escolar.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo, no Jardim de Infância O Ninho (Santa Casa da Misericórdia de Rio Maior), tendo já sido autorizada pela Mesa Administrativa e direção Pedagógica da Instituição.

Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à gravação vídeo e à recolha fotográfica de algumas sessões e atividades desenvolvidas na sala a fim de recolher a informação necessária e obter um registo de dados mais completo.

Para o efeito, solicito a sua autorização para recolher imagens vídeo e fotográficas do seu educando. Saliento que as imagens recolhidas serão usadas exclusivamente para fins académicos. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Investigadora (Educadora Catarina Bernardino Mendes)

.....
Eu,, Encarregado de Educação do aluno....., autorizo que a Educadora Catarina Bernardino Mendes recolha imagens vídeo e fotográficas do meu educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer e para fins exclusivamente académicos.

.....
(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo 2 – Fotografias da área da casinha antes da intervenção



Anexo 3 – Fotografias do período de observação do jogo dramático espontâneo das crianças na área da casinha



Anexo 4 – Fotografias do jogo dramático espontâneo no período de introdução de novos objetos





Anexo 5 – Fotografias da elaboração do projeto Casa do Pai Natal



Anexo 6 – Fotografias do jogo dramático espontâneo na Casa do Pai Natal

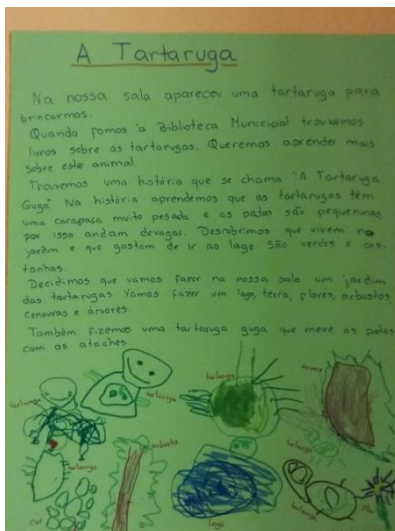


Anexo 7 – Fotografias do jogo dramático espontâneo após a introdução da tartaruga





Anexo 8 – Fotografia do registo das aprendizagens feitas sobre as tartarugas



Anexo 9 – Fotografias da elaboração do projeto Jardim das Tartarugas





Anexo 10 – Fotografias do jogo dramático espontâneo no Jardim das Tartarugas



Anexo 11 – Fotografias da experiência científica que surgiu a partir do jogo dramático espontâneo no Jardim das Tartarugas



Diário de Bordo

22 a 25 de Setembro de 2015

Esta semana comecei o período de observação atenta do que acontece na área da casinha. Esta área foi, como tem sido habitual, aquela que é mais procurada pelas crianças e, só por isso, posso depreender que, se motiva as crianças é necessariamente um espaço privilegiado para proporcionar oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Apesar de todas as crianças que passaram por esta área ao longo da semana serem diferentes, a verdade é que as brincadeiras, ações e interações que desenvolveram foram em tudo semelhantes e repetiram-se ao longo dos dias.

As crianças assumiram os papéis familiares que conhecem e que as rodeiam (mãe, pai ou o filho/a) e as ações que as suas “personagens assumiram” são aquelas que habitualmente correspondem à rotina de uma família. Cozinhar, alimentar os bebés, passear os bebés no carrinho, fazer um bolo e colocar a louça na mesa foram algumas das ações que se foram replicando dia após dia na área da casinha. Foram várias as situações em que pude fazer essas observações.

Na terça-feira, a L. sentou-se à mesa com os tachos e colheres a fazer a comida. Entretanto, foi vestir um vestido e continuou a cozinhar. O A. junta-se à primeira e diz: “Vou fazer um bolo para a Catarina!”. Chega o D. que pega num limão e pergunta à que estava a fazer o bolo: “Queres fazer um bolo de limão”. O A. responde que sim e começaram os dois a fazer o bolo de limão, colocando o limão na taça e mexendo. Terminado o bolo, vêm trazer-me o bolo que fizeram.

Na quarta-feira, a M. pegou num bebé e sentou-o numa das cadeirinhas da mesa simulando que o estava a prender com o cinto das cadeiras de alimentação. Vestiu um colete e pôs uns óculos de sol. Iniciou um diálogo com o bebé dizendo: “Já estás preso e agora vais comer!”. Começou a dar-lhe a sopa. Entretanto levantou-se da sua cadeira e voltou a compor o bebé dizendo: “Estás a cair. Senta-te bem!”. Tornou a sentar-se na sua cadeira e dizer ao bebé: “Vamos comer. Tu ainda não comeste nada!”. Inclinou o

prato e raspou com a colher como se estivesse a acabar a sopa. Iniciou novamente com o prato cheio, colocado em cima da mesa, em frente ao bebé. Em simultâneo, a M. L. andava pela sala a passear um bebé num carrinho de bebé. Tapou-o com a manta, deu-lhe beijinhos e disse à M. B.: “Vou para casa com o bebé!”. Levou o bebé para a casinha, colocou-o na cama e adormeceu-o com festinhas.

Na quinta-feira, a M., o A. e a L. estavam sentados à mesa da casinha com um cesto de plástico em cima da mesa (o bolo) a cantar os parabéns. Chegou o G. com a máquina fotográfica para registar o momento, dizendo: “Eu tiro fotografias!”. O G. fotografou o aniversário de vários ângulos. Depois de cantarem os parabéns, cortaram o bolo e comeram-no. Chegou entretanto a A. à casinha e começou a colocar os pratos e talheres na mesa. A LA. sentou-se e começou num dos pratos a cortar a comida, simulando que se está a alimentar. A A. aborreceu-se por a LA. se ter intrometido na sua brincadeira e foi para a caminha dos bebés colocar o seu bebé a dormir. Entretanto, o G. entrou na brincadeira. A A. assumiu o papel de mãe e o G., o de filho. O G. foi perguntar à mãe: “Posso fazer uma torrada?”. A mãe disse-lhe que sim. Então, ele pegou na torradeira e começou a fazer a sua torrada. A mãe voltou à cama do bebé e adormeceu-o fazendo-lhe festinhas e dando beijinhos para ele adormecer. Tapou-o com uma mantinha.

Na sexta-feira, mais uma vez, a brincadeiras na casinha giraram em torno dos papéis e ações do ambiente familiar. O J. P. calçou umas luvas e foi para o fogão cozinhar. Colocou o tacho no fogão e começou a mexer. Chega o G. com a máquina fotográfica e pergunta-lhe: “Estás a fazer um bolo?”. O J. P. disse-lhe que sim e continuou a cozinhar. O G. voltou a falar com ele: “Eu vou tirar fotografias aos parabéns!”. O J. P. colocou os pratos na mesa e preparou a festa. Cantaram os parabéns e o G. registou fotograficamente o momento. Terminou a festa assim que terminou a canção dos parabéns!

Pude assim observar que todas as ações que as crianças desenvolvem e o jogo dramático que criam está sempre relacionado com a sua vivência familiar. Os papéis que interpretam são aqueles com quem se relacionam no seu dia-a-dia (o pai, a mãe, o filho).

Uma outra observação e conclusão que retiro desta semana é o facto de apesar de estarem simultaneamente várias crianças na casinha, o que constato é que muitas vezes, cada uma está “no seu mundo”, na sua brincadeira, não procurando nem interagindo

com os seus colegas. Cada um desenvolve a sua ação e não permite que outro venha interferir na mesma.

Após esta semana de observação são algumas as questões que pairam na minha cabeça. No entanto, para que possa retirar algumas conclusões dedicarei, novamente, as duas próximas semanas a observar o grupo de crianças na área da casinha para verificar se os comportamentos se mantêm.

29 de Setembro a 02 de Outubro de 2015

Nesta segunda semana de observação voltei a estar atenta ao que acontece na área da casinha, acompanhando de perto mas sem intervir.

O que de mais significativo há a registar no que acontece na área da casinha é a alteração de comportamento de algumas crianças ao nível das interações que estabelecem com o outro enquanto brincam. Apesar de muitas das ações realizadas ainda acontecerem de forma individual, de facto já começam a surgir cada vez mais ações conjuntas, onde cada criança assume um papel e interage com a outra. Recordo-me do caso da Y., da M. B. e da M. que, na terça-feira, se envolveram numa brincadeira conjunta decidindo em primeiro lugar os papéis de cada uma (duas eram mães e uma filha) e só depois começaram a interpretar os seus papéis, simulando uma situação em que a filha estava doente e precisava de ser medicada. Nesta situação de jogo dramático, a M. era a filha. Deitou-se na caminha dos bebés e a M. B., a mãe, tapou-a dizendo-lhe: “Dorme bebé!”. A M. B. foi buscar um banco para junto da caminha de bebé e sentou-se nele, virada para a filha, fazendo festinhas e abanando-a. Entretanto a Y., que também era a mãe, aproximou-se da caminha de bebé com uma faca da cozinha, que simulou ser um termómetro, para ver se a filha tinha febre, perguntando-lhe: “Tens febre?”. Colocou o termómetro na axila da filha e esperou um pouco. Tirou o termómetro e confirmou: “Tens febre! Vou dar xarope!”. Dirigiu-se ao armário da cozinha, tirou um frasco e trouxe para junto da caminha, dando o remédio à sua filha.

Na quarta-feira, voltei a assistir a uma “cena” familiar na área da casinha. A M. B., a B. M., a M. e a L. estavam na casinha a cozinhar. Colocaram na mesa os pratos e colheres. Entretanto, a M. pegou num bebé, sentou-se numa cadeira à mesa e colocou o bebé no

seu colo. Começou a alimentá-lo, dizendo-lhe: “Come tudo bebé!”, “Se não comeres não cresces!”. A L. que também estava envolvida nesta brincadeira, assumiu a função de empregada doméstica e foi perguntando às suas patroas que estavam sentadas à mesa: “Queres papar?”, “Queres um café?”. A M. B. disse-lhe que sim e a L. serviu-lhe o café.

Na quinta-feira, o D. pegou num carrinho de bebé, sentou o bebé no carrinho, colocou uma mala ao ombro, óculos de sol na cara e disse adeus aos amigos que estavam na casinha dizendo: “Vou passear!”. Enquanto isso, a B. M. entrou na casinha e foi para o lava-louças, calçou umas luvas e começou a lavar a louça. Entretanto, o D. regressou do passeio dizendo que o seu bebé tinha fome e pediu à M. para lhe dar comida, entregando-lhe uma embalagem e dizendo “Toma, dá esta papinha ao meu bebé. Ele tem fome!”. A M. pega num prato, despeja a papinha que o D. lhe deu no prato, e começou a dar comida ao bebé que estava no carrinho.

Apesar desta evolução ao nível da interação entre as crianças, é notório que todas as brincadeiras continuam a girar em torno das vivências familiares. Exemplo disso, é o caso da M. que sempre que foi para a área da casinha repetiu as mesmas ações: pegou num bebé, sentou-o à mesa da cozinha e começou a alimentá-lo. As personagens criadas, as ações realizadas e até o vocabulário utilizado pelas crianças continua, à semelhança da semana anterior, a estar exclusivamente relacionado com as vivências de uma casa, com as vivências familiares.

Na próxima semana farei novamente observações para perceber se estes comportamentos continuam a ser replicados e que outras alterações poderão ocorrer.

06 a 09 de Outubro de 2015

Foi a terceira semana em que estive dedicada à observação do que acontece na área da casinha.

Esta semana pude constatar pequenas alterações no tipo de ações e nos cenários criados para as brincadeiras das crianças. Apesar de todas as brincadeiras continuarem a estar

relacionadas com as vivências familiares, nesta semana as mesmas expandiram-se para além do cenário casa.

Na terça-feira pude assistir à M. B. a ir à loja comprar um vestido. A M. B. e a M. voltaram a brincar juntas às mães e às filhas. Desta vez a M. B. era a mãe e disse para a filha, a M.: “Eu vou comprar um vestido. Já venho!”, ao que a M. lhe respondeu “Está bem!”. Num outro momento, o G., o D. e a Y. criaram uma nova ação dramática, brincando aos cafés. O G. chegou junto dos dois colegas e disse: “Bom dia! Quero um gelado!”. A Y. e o D. prepararam o gelado e entregaram-lhe uma caixa dizendo: “Toma o gelado!”. Quando o G. se foi embora a Y. chamou-o e disse-lhe: “Tens de pagar!”. Então, o G. voltou e simulou tirar do bolso o dinheiro, entregando-o à Y..

Também, o J. P. e a L. criaram uma nova ação na quarta-feira. Pegaram no carrinho de bebé e disseram: “Vamos passear o nosso bebé!”, “Vamos à pastelaria!” e saíram da casinha para a área das atividades recetivas (a pastelaria), onde se sentaram com o bebé. Pediram um café e simularam bebê-lo.

Na quinta-feira, também a M. e o J. D. criaram uma ação que se alargou para além do espaço da casinha. A M. assumiu o papel de mãe e o J. D. o de pai. A mãe pegou na mala, colocou lá dentro a carteira e pôs os óculos de sol dizendo: “Vou às compras. Até logo!”. “Está bem! Eu faço o jantar!”, respondeu o pai que ficou na casinha a fazer torradas. A mãe volta pouco depois dizendo: “Comprei roupas!”.

Na sexta-feira surgiu uma outra situação distinta das ações que habitualmente tenho vindo a assistir. O G. chegou à área da casinha e começou a gritar: “Amigos, vamos embora que tá aqui fogo! Temos de fugir daqui!”. Todos começaram a correr pela sala, a gritar que há fogo e a rir à gargalhada. O G. continuou a gritar: “Há fogo na casa da avó!” Depois de alguns minutos terminam a correria e voltam para a casinha. O G. observou a casa e afirmou: “Está tudo estragado! Temos de arranjar.”. O D. respondeu: “Pois temos amigo. Vamos buscar as ferramentas.”. Foram os dois à área da carpintaria buscar a caixa das ferramentas e começaram a arranjar os móveis da casinha. O J. P., o A. e a B. M. juntaram-se a eles e ajudaram na reconstrução da casa.

Esta foi uma semana muito fértil em informações. Ficou claro para mim que as brincadeiras das crianças estão, progressivamente, a complexificar-se. Pelas várias situações que pude observar é nítida a vontade das crianças assumirem papéis e darem

largas à sua imaginação. No entanto, continua a verificar-se que todas as brincadeiras se centram na vivência da casa e na vivência familiar.

Questiono-me então, se o espaço tal como está não será condicionador das brincadeiras das crianças? Se promover alterações ou novos objetos ao espaço não estarei a incitar o surgimento de novas personagens e novas ações?

Deste modo, na próxima semana, darei início a uma nova fase do projeto. Irei introduzir novos objetos na área da casinha, na expectativa destes poderem despoletar diferentes ações e personagens.

20 a 23 de Outubro de 2015

Esta foi a primeira semana em que me “intrometi” naquilo que acontece na área da casinha. Coloquei lá uma cabeleira muito colorida sem que as crianças dessem por isso e, mais uma vez fiquei a observar o que aquele novo objeto introduzido poderia despoletar.

Foi a L. quem descobriu a cabeleira na terça-feira. O seu espanto foi encantador e de imediato veio ter comigo perguntado que objeto era aquele. Disse-lhe que era uma cabeleira e que servia para colocar na cabeça. Quis imediatamente colocá-la, vestiu o vestido e foi para o espelho contemplar-se muito sorridente.

Logo no primeiro dia em que a cabeleira esteve na área da casinha, surgiram três novas personagens que até agora nenhuma das crianças tinha interpretado. A primeira personagem a surgir foi representada pela Leonor que afirmou ser uma princesa. A princesa foi ao café e às compras. Entretanto, na casinha, a M. B. começou a vestir um vestido e a colocar uma saia por cima do vestido, à espera da sua vez para utilizar a cabeleira. Assim que a L. teve a cabeleira colocada regressou à casinha para se ver ao espelho. Olhou sorridente para o espelho e aproximou-se o J. D. que começou a brincar com ela, dizendo-lhe: “És uma bruxa.”. A Leonor nada satisfeita com as afirmações do J. D., refutou afirmando ser uma princesa com cabelo grande. Também a B. M. entrou na brincadeira, pegando na máquina fotográfica começou a tirar fotografias à L. e a dizer-lhe: “Sorri.”. Entretanto, a Leonor pegou no carrinho das bonecas, colocou lá um

bebé e disse para os colegas: “Xau. Vou ao café. Já venho.”. A M. B. e a M. disseram-lhe que também queriam ir, acompanhando-a até ao café, onde as três se sentaram a conversar e a tomar uma bebida.

Quando a L. se desinteressou pela brincadeira e retirou a cabeleira, a B. M. pegou nela e veio ter comigo pedindo-me ajuda para colocar a cabeleira. Eu perguntei-lhe se também ela era uma princesa, ao que ela me respondeu: “Não. Sou uma bruxa.” Começou o seu jogo dramático por pedir um chá ao J. D. que lho preparou com agrado e depois de o beber, começou a correr pela sala, a assustar os colegas dizendo: “Eu sou uma bruxa má, uuuuuuu.”. As outras crianças começaram a gritar e a fugir da bruxa, enquanto a bruxa corria atrás deles a tentar assustá-los. A B. M. Cansou-se de ser bruxa e tirou a cabeleira. O A. pegou logo nela e trouxe-a até mim para que o ajudasse a colocar, dizendo: “Catarina, eu sou um monstro.”. Perguntei-lhe o que faziam os monstros, ao que ele me respondeu que assustavam os meninos e correu pela sala a gritar “Aaaaahhhh”, com as mãos em posição de ataque e assustar os colegas.

Na quarta-feira a L. voltou a querer colocar a cabeleira, mas desta vez para assumir o papel de bruxa. Pegou no telemóvel para ligar à mãe, dizendo-lhe: “Mãe, sabes, eu sou uma bruxa. Vou ao café e vou assustar os meninos.”. Quando se cansou, emprestou a cabeleira à M. que criou mais uma personagem, uma fada que esvoaçou pela sala e que era mãe de um bebé. Passado algum tempo, foi a vez do D. colocar a cabeleira. Assim que a colocou, afirmou ser um dragão e de imediato a Y. envolveu-se na brincadeira sugerindo que o dragão atacasse o bebé da M., obrigando-a a fugir amedrontada, enquanto este, de garras afiadas, corria atrás delas.

Na quinta-feira a M. voltou a querer colocar a cabeleira, desta vez assumindo ser o lobo mau. Convidou a Y., o D. e o A. para participarem com ela na brincadeira. O D. sugeriu à M.: “Tu és um lobo assustador e nós vamos fugir.”. Assim, deram início à brincadeira, em que o lobo corria atrás das crianças assustadas que gritavam: “Sai daqui lobo mau.”, “Nós não gostamos de lobos.” E “Tu és mau.”. Entretanto, o A. pegou numa banana da casinha e simulando ser uma arma começa a disparar para o lobo mau, dizendo: “Pum pum pum. Vai-te embora lobo mau.”. Também o D. e a Y. foram procurar bananas e começaram a imitar o A.. A M. começou a não gostar da brincadeira e disse: “Parem. Parem. Já não quero ser lobo mau.”, começando a chorar e tirando a cabeleira. Este foi um momento de jogo dramático muito interessante de se observar, uma vez que pude

perceber a forma intensa como a M. estava a encarnar a personagem, de tal forma que ficou amedrontada com o desenrolar da ação.

Na sexta-feira, as ações desenvolvidas na área da casinha continuaram a girar em torno das bruxas e dos monstros. A M. L. enquanto brincava assumindo ser uma bruxa afirmava: “Esta casa é a casa da bruxa má.”, referindo-se à área da casinha. Convidou o J. P. e a M. para entrarem na brincadeira, sendo o J. P. o filho da bruxa e a M. a bruxa mãe, permanecendo algum tempo neste jogo.

No final desta semana estou muito satisfeita pelas observações que pude fazer. A simples introdução de uma cabeleira direcionou as crianças para novas personagens e ações. Apesar de paralelamente às novas personagens, continuarem a surgir as personagens e ações de âmbito familiar, a verdade é que outras surgiram. Passei a ver na área da casinha princesas, bruxas, monstros, dragões e lobos que, levaram a novas ações, novo vocabulário, que possibilitaram que a imaginação e criatividade das crianças florescesse.

Nas próximas semanas irei introduzir novos objetos e farei o mesmo tipo de observação para perceber se os novos objetos introduzidos promovem alterações nas dinâmicas instaladas na área da casinha.

03 a 06 de Novembro de 2015

Para esta semana escolhi dois novos objetos para introduzir na área da casinha: um chapéu de abas largas e um pano preto. Tal como na semana anterior, optei por colocá-los lá sem que as crianças se apercebessem para poder contemplar o seu espanto perante a descoberta destes objetos.

Foi o A. o primeiro a descobrir o chapéu. Tal como tinha acontecido com a descoberta da cabeleira, veio imediatamente ter comigo questionar-me acerca daquele objeto e como tinha ido lá parar. Disse-lhe que era um chapéu e que poderia brincar com ele. Colocou-o na cabeça e foi, muito contente, mostrá-lo aos seus colegas. Quando se foi ver ao espelho afirmou: “Olha aqui LA., é um chapéu muito grande. É da bruxa. Eu sou

uma bruxa.”. A LA. começou a gritar e a correr à volta da mesa. O A. correu atrás dela a assustá-la. “Eu sou uma bruxa.”. Começou a andar pela sala a assustar os seus colegas.

Entretanto a L. descobriu o pano preto e mais uma vez, veio questionar-me do que seria aquele objeto e para que servia. Não lhe dei a resposta imediata e devolvi-lhe a questão: para que serviria aquele objeto? Como ela não conseguiu dizer-me uma utilidade do pano, acabei por sugerir que poderia ser uma capa, colocando-o sobre os seus ombros. A L. foi ver-se ao espelho com a capa, embrulhou-se no pano, tirou o chapéu ao A. e colocou-o na sua cabeça dizendo: “Assim, eu sou uma bruxa.”. Voltou a ver-se ao espelho, rodopiou com a capa e foi ter com os colegas e dizendo-lhes: “Vês, eu sou uma bruxa.”. Pegou numa mala e coloca lá dentro um telemóvel e uma carteira afirmando: “Vou passear.”. Entretanto, quando se cansa de ser uma bruxa, tira a capa, estende o pano no chão, deita-se sobre ele e diz que vai dormir, simulando risonar.

Na quarta-feira, foi a M. L. quem mais usou o chapéu. Vestiu um vestido, colocou o chapéu na cabeça e foi para a casinha ter com os colegas dizendo: “Eu sou uma princesa muito bonita.”. Pegou na mala, colocou lá dentro os óculos de sol e pondo a mala ao ombro e disse à A.: “Vês, sou uma princesa.”. A A. respondeu-lhe: “Eu também sou, tenho uma saia bonita.”. A M. L. convidou-a para brincar consigo às princesas e foram as duas, com as suas malinhas ao ombro, muito vaidosas, passear pela sala anunciando aos colegas que são umas princesas. Rodopiaram com os vestidos e com as saias. Combinaram uma saída para comprar vestidos de princesas e quando regressaram informaram-me ter comprado roupas bonitas e um colar cor-de-rosa, um colar de princesa.

Enquanto as princesas passeavam, o J. D. pediu-me que o enrolasse no pano preto, pois era um monstro. Perguntei-lhe como eram os monstros e ele, prontamente, respondeu: “São muito feios e fazem mal aos meninos.”, “São muito maus. Arrrrghhh”. Entretanto, foi atrás das princesas tentando envolver-se na sua brincadeira e assustá-las, mas elas afastam-no assegurando-lhe que as princesas não gostam de monstros.

Ao longo da semana, o pano preto foi utilizado pelas crianças não só como capa, mas também, por exemplo, como toalha para piquenique. Na sexta-feira, o G. e B. M. fizeram um piquenique. Estenderam a toalha da mesa no chão, e colocaram nela os

alimentos e louças da casinha, sentando-se no chão simulando deliciarem-se com um saboroso e animado piquenique.

Os objetos introduzidos esta semana, o chapéu e o pano preto, foram usados, essencialmente, como caracterização das personagens da bruxa e do monstro. Apesar destes objetos não terem dado origem a novas personagens, eles permitiram às crianças caracterizar e complexificar as personagens da bruxa e do monstro que já tinham surgido na semana anterior. Penso também que o facto de as crianças terem vivido as comemorações do Dia das Bruxas conduziu a que as suas brincadeiras girassem muito em torno desta temática.

Importa ainda referir que, tal como tem acontecido nas semanas anteriores, a par das novas ações e personagens, as crianças continuam a assumir as ações e personagens relacionadas com as vivências familiares (pai, mãe, filho). É também de realçar os diferentes tipos de diálogo e novo vocabulário utilizado pelas crianças na área da casinha, pois se inicialmente os seus diálogos se resumiam às atividades domésticas e familiares, com a introdução dos novos objetos surgem novos contextos proporcionadores de novos diálogos e novo vocabulário, essencialmente no âmbito da fantasia (princesas, monstros e bruxas).

10 a 13 de Novembro de 2015

Para esta nova semana escolhi como objetos a introduzir na área da casinha uma caixa de cartão grande e um djambé. Devo confessar que o djambé não despertou muito a atenção das crianças. Apenas uma criança se entusiasmou com ele e começou a andar pela sala a tocar. Apesar de não saber o nome, sabia que se tratava de um instrumento musical.

Em relação à caixa de cartão, essa sim, despertou o interesse de todas as crianças. A B. F. foi a primeira a pegar-lhe a andar pela casinha, com a caixa na mão dizendo: “É uma caixa muito grande”. Perguntou-me para que servia a caixa ao que eu lhe respondi, tal como fiz com os outros objetos, que podia ser para o que ela quisesse. Entretanto, também a M. L. se aproximou, assim como a A. e o D. trazendo o cesto das frutas da casinha para colocar dentro da caixa. Cada uma pegou numa das abas da caixa,

enquanto levantavam a caixa, simulando esforço, diziam: “Está muito pesada!”. Algum tempo depois, a A. disse: “É uma panela muito grande.”. Simultaneamente, com uma colher de plástico, tirava as frutas de dentro da caixa. Também os colegas começaram a fazer o mesmo, tirando os alimentos e simulando que os comiam. Entretanto, descobriram que se chocalhassem a caixa com as frutas de plástico lá dentro produziam som e assim, abanavam intensamente, de um lado para o outro e de cima para baixo.

No dia seguinte, quarta-feira, a brincadeira na área da casinha começou pela replicação da brincadeira do dia anterior. Pegaram na caixa, colocaram os alimentos da casinha lá dentro e chocalharam, dizendo que estavam a fazer música. O G. com o jambé tocava em volta da caixa, até que, a B. M. disse: “Eu quero ir lá para dentro.” e a brincadeira alterou-se. A B. M. entrou dentro da caixa e, imediatamente o A. e o D. começaram a empurrar a caixa pela casinha como se a B. M. fosse num carro, fazendo “Po po! Po po!”, à medida que desviavam a caixa dos obstáculos. Passado algum tempo, foi a vez da B. entrar dentro da caixa. De imediato, a Y e a M. sugeriram que a caixa seria uma casa e foram buscar o pano preto, para tapar por cima, fazendo o telhado. O entusiasmo foi tal que, uns a puxarem para um lado, outros a puxar para o outro, acabaram por rasgar uma das paredes laterais da caixa. A B. F. disse logo muito atrapalhada: “E agora?”, ao que a B. M. respondeu com prontidão “Agora parece uma cama.”. Ficaram mais algum tempo a brincar na caixa, deitando-se um de cada vez e assumindo papel do bebé que precisa ser tapado e adormecido. Enquanto isso, outras crianças continuavam nas habituais brincadeiras de cozinhar, lavar a louça, comer, etc.

Na quinta-feira, para a M., o D., a A. e a B. M. que brincavam juntos, envolvidos na mesma ação, a caixa voltou a transforma-se numa cama para os filhos, até que o Duarte afirmou: “Tem de ir para o hospital!”. Nesse momento, a caixa passou a ser uma maca de transporte de doentes para o hospital. Enquanto tapavam o bebé, a B. M., diziam: “Bebé, deita-te.”, “Estás doente e tens de ir para o hospital.”, “Vais na ambulância”. Colocaram o saco das roupas da casinha a fazer de almofada do bebé. Entretanto, outras crianças assumiram o papel do bebé que dormia, segundo o D., “numa cama de caixa”. Também o Gustavo se juntou à brincadeira e a A. sugere-lhe: “Oh G., bate o tambor.”. Então o G. começou a tocar o djambé à volta da caixa dizendo: “Vou tocar o tambor para o bebé dormir!”.

Ao longo da semana as brincadeiras na área da casinha centraram-se em torno da caixa de cartão que acabou por ir rasgando. Apesar de estar rasgada, optei por não a retirar pois as crianças, continuaram a dar largas à sua imaginação e a utilizá-la em variadas situações, fazendo dela um tapete ou até mesmo uma toalha de piquenique. Deste modo, apesar de não terem surgido novas personagens com a introdução do djambé e da caixa, surgiram novas ações e interesses por parte das crianças.

17 a 20 de Novembro de 2015

Com a entrada na época natalícia, um tempo tão especial e mágico para as crianças decidi introduzir como novo objeto na área da casinha, um gorro de Pai Natal. Para além do gorro do Pai Natal, a pedido das crianças, voltei a colocar na área da casinha uma nova caixa de cartão que reforcei com papel autocolante pois, elas não queriam uma caixa que se rasgasse.

Mais uma vez, a descoberta do gorro de Pai Natal criou um grande reboiço na sala. Todos o queriam usar ao mesmo tempo e voltou a ser necessário promover uma negociação entre as crianças para estabelecer uma ordem de utilização. Foi interessante perceber que apesar de todo o reboiço, as crianças vão manifestando sinais de maior maturidade e respeito pelo outro, na medida em aceitam com maior facilidade que todos têm os mesmos direitos e que num grupo é necessário que todos os elementos colaborem entre si.

Voltando ao gorro de Pai Natal, o G. foi o primeiro a usá-lo uma vez que, foi ele quem o descobriu. De imediato, este novo objeto deu origem ao nascimento de uma nova personagem na área da casinha: o Pai Natal. Assim que encarnou a personagem, o G. começou a encadear as ações de recolher objetos aleatoriamente na casinha (“prendas”), que colocava dentro de uma caixinha que já existia na casinha, e de distribuir esses mesmos objetos pelos colegas da sala, dizendo: “Toma lá uma prenda” ou “Portaste-te bem? Sim? Então toma esta prenda!”. A L. assim que recebeu o seu presente, veio logo ter comigo muito orgulhosa, com uma laranja da casinha dizer-me: “Tenho uma prenda!”. Perguntei-lhe então: “Quem te deu a prenda?”. Ela respondeu-me prontamente: “Foi o Pai Natal! Eu portei-me bem!”.

Entretanto, também a caixa de cartão que coloquei na casinha foi envolvida nas ações relacionadas com o Natal. O J. P., criou uma outra personagem, o ajudante do Pai Natal, e imaginou que a caixa de cartão seria o saco dos presentes do Pai Natal. Então, começou a enche-la com os objetos da casinha ao mesmo tempo que ia dizendo: “Tem de ter presentes para os meninos todos!” e “Pai Natal, vem aqui buscar os presentes.”.

No dia seguinte, a brincadeira em torno do gorro do Pai Natal prosseguiu. O D. colocou o gorro de Pai Natal e disse para os colegas que estavam na casinha: “Meninos, eu sou o Pai Natal e vocês são os meus ajudantes. Vão fazer os brinquedos para eu à noite, ir levar às casas de todos os meninos.”. As outras crianças de imediato entraram na brincadeira e, mais uma vez, começaram a recolher objetos, fingiram que os embrulhavam e colocaram-nos dentro da caixa de cartão. O Pai Natal, começou a distribuir os presentes pelas restantes crianças da sala que, mais uma vez, vinham muito felizes mostrar-me que tinham sido contempladas com um presente dado pelo Pai Nata.

Na sexta-feira surgiu uma situação muito interessante. O G., estava na casinha a brincar, com o gorro de Pai Natal na cabeça e decidi fazer-lhe algumas perguntas. Quando o questionei acerca de quem era respondeu-me prontamente: “Eu sou o Pai Natal e esta casa é do Pai Natal!”. Perguntei-lhe então, o que estava a fazer e ele, já a ficar impaciente com a minha intromissão, respondeu-me: “Agora não posso falar porque tenho de preparar os presentes para todos os meninos!”. Confesso que fiquei deliciada com a sua resposta, estava de tal forma embrenhado na personagem e tão atarefado que não podia perder tempo a conversar comigo.

Se no primeiro dia em que surgiram os novos objetos, todas as crianças quiseram experimentar o gorro do Pai Natal, o que criou muita agitação na casinha, nos restantes dias da semana, após este primeiro impacto, o ambiente na casinha ficou mais calmo, tendo as crianças oportunidade de explorar durante mais tempo e com mais liberdade os novos objetos colocados na casinha.

Foi também muito interessante perceber que, as frutas, pratos e restantes objetos da casinha, ao longo da semana, passaram muitas vezes a ser presentes que o Pai Natal e os seus ajudantes iam oferecendo, passando esses objetos que estão tão ligados às vivências de uma casa, a ganhar uma nova vida e uma outra dimensão que os distancia das estandardização da área da casinha.

Esta foi uma semana em que pude observar que a introdução de um novo objeto permitiu que novas personagens “nascessem” na área da casinha. As ações desenvolvidas também foram outras, permitindo que fosse evidenciada a capacidade criativa deste grupo de crianças. Os diálogos e conversas estabelecidas entre as crianças permitiram perceber que as interações entre elas na área da casinha se intensificaram, sendo a maioria das ações desenvolvidas em pequenos grupos. Também o seu vocabulário está agora muito relacionado com a temática do Natal.

24 a 27 de Novembro de 2015

Os planos para esta semana passavam por continuar a observar mais um pouco das brincadeiras que iam surgindo na área da casinha após a introdução do gorro de Pai Natal, uma vez que este objeto tinha sido muito bem recebido pelo grupo e continuava a ser o seu centro das atenções. No entanto, vi-me incitada pelas próprias crianças a alterar esses planos.

O G., logo na segunda-feira, enquanto brincava na área da casinha veio ter comigo e disse-me: “Catarina, podíamos fazer uma casa do Pai Natal!”. Já na semana anterior ele me tinha dito que a casinha era a Casa do Pai Natal, mas agora a sua proposta era diferente e eu quis saber mais. Perguntei-lhe então: “Uma casa do Pai Natal? Como?”. Ele respondeu logo, que era uma casa com trenó e renas. Achei que esta era uma ótima oportunidade de ampliar os conhecimentos e promover novas aprendizagens através da criação de um pequeno projeto que visasse a construção da Casa do Pai Natal.

Decidi reunir o grupo de crianças para perceber o seu interesse e motivação para este possível miniprojecto da construção da Casa do Pai Natal. Pedi ao G. que partilhasse com os colegas a sua ideia e as reações foram de entusiasmo e muita vontade de colocar “mãos à obra”. Passámos então para a fase de definição do que devia ter a nossa Casa do Pai Natal. Cada criança foi dando o seu contributo e em grupo, decidimos quais os elementos que iríamos construir para compor a casa do Pai Natal: prendas, lareira, trenó e renas. Foi também sugerido pelas crianças que fizéssemos um sofá para o Pai Natal. No entanto, e mais uma vez em grupo, chegámos á conclusão que se fizéssemos muitas coisas iríamos demorar muito tempo a concluir a nossa casa do Pai Natal, por isso decidimos não construir o sofá e que faríamos apenas uma rena ao invés das quatro que

as crianças tinham sugerido. Decidido o que queríamos colocar na Casa do Pai Natal, passámos a decidir o local. A escolha recaiu na área da casinha, uma vez que lá há fogão para o Pai Natal cozinhar.

Tomadas as principais decisões, foi necessário selecionar o material a utilizar na elaboração dos objetos. As crianças sugeriram que se construíssem os objetos todos com papel e tinta. Devido à sua idade, ainda não têm a noção da tridimensionalidade dos objetos e foi necessária a minha intervenção, alertando-as para a impossibilidade de manipular e de obter objetos com características aproximadas da realidade se fossem feitos em folhas de papel. Dei-lhes como exemplo o trenó que se for desenhado ou pintado no papel, não será possível que consigam entrar dentro dele.

Para facilitar a compreensão e seleção do material às crianças, optei por colocar na sala caixas, rolos de cartão e uma variedade de materiais para que as crianças pudessem observar e manipular os materiais para depois escolherem o que lhes parecesse melhor. Acabou por se decidir que a lareira e o trenó seriam construídos com caixas de cartão, a lenha para a lareira com rolos de papel de cozinha, a rena com cartão e os presentes com caixas de sapatos.

A forma como seriam colocadas as caixas para a lareira gerou alguma tensão pois cada criança queria colocar de uma forma diferente, sendo necessário negociar em grupo a forma como seria mais eficaz para a nossa casa. Uma das crianças, enquanto colocava as caixas dizia: “Assim, fica como a lareira do avô Zé!”. Referiu ainda que a lareira deveria ter uma porta como a do seu avô. Todos concordaram que a lareira deveria ter porta para ver a lenha. Foi então que as questioneei como se chamavam os objetos através dos quais conseguíamos ver as coisas. Nenhuma criança sabia e por isso fui buscar objetos transparentes para lhes mostrar o que era a transparência (copo, folha de acetato, placa de acrílico, garrafão de água). Assim, desta discussão surgiu um novo conceito e novas aprendizagens, as crianças passaram a saber o que é transparente.

Acordado que estava que a lareira teria porta transparente, decidimos de seguida se teria chaminé. A maioria das crianças quis que a lareira tivesse chaminé. Depois foi a vez de escolhermos a cor. As crianças disseram a cor das lareiras das suas casas e dos tijolos das lareiras, ficando assente que a lareira seria castanho claro e os tijolos castanho escuro.

Quanto ao trenó, foi fácil decidir a cor, pois todas as crianças optaram de imediato pelo vermelho.

Depois de tomadas as decisões, numa cartolina registei o que queríamos fazer e como iríamos fazer a casa do Pai Natal, ficando assim registado o compromisso e comprometimento de todos com este pequeno projeto.

Os restantes dias da semana foram dedicados à construção dos elementos para a Casa do Pai Natal. As crianças pintaram, recortaram e rasgaram e no final da semana a nossa Casa do Pai Natal estava praticamente pronta.

Começámos por fazer a lareira. As crianças pintaram com pincel e guaches líquidos as caixas para a lareira. Para fazer os tijolos rasgaram pedacinhos de papel crepe castanho que colaram em folhas de papel, formando pequenos retângulos. Depois de secas as caixas, recortámos e colámos os tijolos nas caixas da lareira. No final foi só fazer a montagem das caixas, ficando a lareira praticamente pronta.

Depois da lareira avançámos para a elaboração do trenó e da rena. Pintámos as caixas para o trenó de vermelho. Enquanto pintava o trenó a M. B. comentou: “Quando o trenó ficar pronto todos podemos ser o Pai Natal, tu também Catarina.”. Este comentário revela que as crianças me consideram parte integrante do projeto e daquilo que acontece na área da casinha. Quando recuo ao início desta intervenção na área da casinha, recordo-me que as crianças brincavam nesse espaço sem sentirem necessidade nem vontade de me envolverem.

Terminado o trenó, foi tempo de elaborar a rena. Observámos em livros a sua forma e desenhámo-la em cartão. Fui eu quem a recortou com x-ato, pois as crianças não o conseguiriam fazer. Enquanto desempenhava esta tarefa a Y. aproximou-se e comentou: “O cartão é igual à rena.”. Questionei-a: “igual como?”. Ela respondeu-me: “A cor Catarina.” Assim, uma vez que o cartão é castanho, as crianças decidiram que a rena seria castanha, não sendo necessário colori-la. Com trapilho, fizemos as cordas para unir a rena ao trenó.

Ao longo de toda a semana foi muito interessante perceber o entusiasmo das crianças e a sua ansiedade por ver concluído o projeto e poder usufruir da sua Casa do Pai Natal. Enquanto a B. F. pintava uma caixa para a lareira, a M. B. ajudava a segurar-lhe a caixa

e dizia: “Tens de ter cuidadinho a pintar para a nossa Casa do Pai Natal ficar linda!”. Com todas as caixas pintadas, a montagem da lareira foi também um momento onde a cooperação entre as crianças esteve em evidência. Uns seguravam as caixas na posição certa, os outros colavam a fita-cola. Evidentemente, no final foi necessário reforçar a colagem das caixas para que a lareira ficasse mais resistente, mas o facto de estarem todos a cooperar num projeto comum, cheios de entusiasmo, faz-me refletir na importância de coadunar a minha atividade pedagógica aos interesses e motivações das crianças.

Neste processo de construção foi necessário reorganizar o espaço. Apesar da área da casinha ter ficado na mesma localização da sala, foi necessário que esse espaço se expandisse para que pudéssemos colocar os novos objetos construídos e reorganizar a disposição dos móveis. Para isso, reunimos em grupo e decidimos, todos juntos a nova disposição do mobiliário e objetos da área da casinha. Foi muito interessante perceber o entusiasmo das crianças ao lhe ser dada a responsabilidade pela forma como a área se vai apresentar. A dada altura, quando olhei para as crianças, vi-as muito atarefadas, mas felizes, a decidir em conjunto, onde colocar o forno, o lava-louças, a cama, etc., enquanto arrastavam os móveis de um lado para o outro como se estivessem em suas casas a dispor os objetos da forma que mais lhes agrada. Em simultâneo foram incorporando os novos objetos (lareira, trenó e a rena, os presentes,...) no novo espaço que estavam a definir.

O desenvolvimento deste miniprojecto de construção da Casa do Pai Natal, tem possibilitado muitas oportunidades de aprendizagem para as crianças. Desde logo a noção de tridimensionalidade, cores, tamanhos, formas, a transparência, a criatividade, o respeito pela opinião do outro e pelas escolhas do grupo, entre outras que, implicitamente, foram abordados ao longo da semana.

A próxima semana será inaugurada a Casa do Pai Natal e, devo confessar, que estou ansiosa por ver as crianças usufruírem e darem largas à sua imaginação neste novo espaço criado na Sala das Tartarugas.

01 a 04 de Dezembro de 2015

Nesta semana concluímos os últimos pormenores da nossa Casa do Pai Natal. Decorámos os papéis de embrulho com a pintura com berlindes e com a pintura de sopro. As crianças ainda nunca tinham experimentado estas técnicas de expressão plástica, mostrando logo muito interesse e motivação. Terminados os embrulhos, finalmente, todos os elementos ficaram prontos e as crianças puderam usufruir da Casa do Pai Natal. Enquanto ultimávamos os preparativos a B., olhou para mim e disse: “Está tão linda a nossa Casa do Pai Natal!”. A sua forma de falar e o seu olhar mostraram-me o orgulho que tinha naquela obra que é dela e do seu grupo.

O entusiasmo com a inauguração da Casa do Pai Natal foi imenso. De tal que, inevitavelmente, começou por se gerar algum reboliço em torno de quem ia primeiro para a área da casinha. Foi necessário encetar uma negociação com as crianças para estabelecer uma ordem para brincar na Casa do Pai Natal.

Assim que tiveram oportunidade de ir para a Casa do Pai Natal, o G. e o J. D. dirigiram-se logo para o trenó do Pai Natal. O G. colocou o gorro de Pai Natal dizendo ser o Pai Natal, sentou-se na frente do trenó e pegou nas rédeas da rena, enquanto o J. D. se sentou na parte de trás e gritou “Anda rena, anda rena!”. Questionei-os acerca do local para onde iam com a rena. O G. respondeu logo enquanto sacudia as rédeas do trenó: “Então, vamos para casa dos meninos dar os presentes, senão eles ‘chorem’!”. Por este pequeno diálogo pude perceber a forma intensa como as crianças estavam a viver as suas personagens.

Enquanto o Pai Natal e o seu ajudante conduziam o trenó, o J. P. e a M. tiravam fotografias com a máquina fotográfica e com os telemóveis, registando aquele momento e dizendo que as fotografias eram para dar aos meninos. A B. M. e a B. F. foram buscar alguns alimentos da cozinha para dar à rena e diziam-lhe: “Come rena!”. Entretanto o Pai Natal alerta-as: “Já chega, agora vamos dar os brinquedos aos meninos!”.

Entretanto, a A. estava à conversa com a rena e a B. F. chega junto dela e diz-lhe: “Não fales com ela!”. Ao que a A. lhe respondeu: “A rena é mágica e sabe falar!”. A A. continuou a sua conversa com a rena, como se estivesse a manter um diálogo. Pouco tempo depois a LA. aproximou-se da rena e mexeu nas hastes e mais uma vez a B. F. que já tinha tentado afastar a A. da rena veio junto da LA. e avisou-a: “Não estraga a

rena. Ai, ai ai!!!”. Este seu comportamento é revelador do cuidado e estima que o grupo tem pelos objetos que construíram. Esta criança adotou uma postura de guardiã da rena para que ela se mantenha intacta por muito tempo.

Ao longo da semana o trenó fez um enorme sucesso entre as crianças. Num dos momentos de faz-de-conta na área da casinha, o G. sacudiu fortemente as rédeas da rena e simulou que o trenó tinha um apito, fazendo o gesto de apitar e gritando “Pipi, pipi!”. Perguntei-lhe a quem estava ele a apitar e ele respondeu-me que era para avisar os meninos que estava a chegar, senão eles não o ouviam.

Enquanto viajavam de trenó, as crianças iam atirando presentes para as casas dos meninos e diziam “Portem-se bem!”.

Enquanto uns brincavam no trenó, outros “acendiam” a lareira dizendo que tinham de aquecer a casa porque estava muito frio e quando o Pai Natal voltasse tinha de se aquecer. A B. M. disse mesmo: “Está a nevar!”, associando a época natalícia ao tempo frio e à neve. Colocaram os rolos de cartão como se uma fogueira estivessem a fazer e fingiram com um embalagem de roll-on estar a acender um fósforo para que o lume atearse. Depois sopraram para atear o lume.

No final desta semana, o balanço é muito positivo. As crianças puderam usufruir em pleno da Casa do Pai Natal. A sua alegria e felicidade foi evidente. A forma como cuidaram e exploraram os elementos construídos revela a intensidade com que estão a viver este pequeno projeto. As suas ações e as personagens criadas na área da casinha estão neste momento quase só direcionadas para a temática do projeto, o que permitiu um alargamento das brincadeiras que habitualmente se desenvolvem nesta área da sala de atividades do jardim-de-infância.

Na próxima semana, continuarei a observar as brincadeiras que as crianças vão desenvolver na casinha, na sua Casa do Pai Natal.

08 a 11 de Dezembro de 2015

Esta semana foi dedicada à observação das brincadeiras na área da casinha que se transformou na Casa do Pai Natal.

Tal como na semana anterior, as crianças continuaram embrenhadas na magia da época natalícia e todas as suas brincadeiras na área da casinha giraram em torno do Natal. As ações foram-se complexificando e as crianças foram incluindo os restantes objetos e adereços da casinha nas brincadeiras relacionadas com o Pai Natal. Num desses momentos de brincadeira, o G. que personificava o Ajudante do Pai Natal pegou no telemóvel e sentou-se na parte de trás do trenó. O D. era o Pai Natal. Reparei que o Ajudante do Pai Natal estava muito concentrado no telemóvel e perguntei-lhe o que estava a fazer. A resposta dele deixou-me, como se costuma dizer, de “boca aberta”. Disse-me que estava a ver na internet onde era a casa dos meninos. Fiquei deliciada! De facto, apesar de estarem no mundo da fantasia, as crianças transportaram os seus conhecimentos e interesses para as suas personagens. Depois de fazer a sua “pesquisa na internet” o Ajudante disse para o Pai Natal: “Podemos ir Pai!”.

Num outro momento de brincadeira, voltei a comprovar a adaptação que as crianças fazem das suas vivências às personagens e ações que desenvolvem. O D., deu a máquina fotográfica ao Pai Natal e disse: “Toma Pai Natal, tira fotografias à casa dos meninos.”

Na quarta-feira, enquanto o J. P. encarnava o papel de Pai Natal, desempenhou uma ação ligeiramente diferente da dos colegas. Enquanto as outras crianças distribuíram as prendas pelos colegas da sala, o J. P. optou por atirá-las para a lareira. Quando o questionei do porquê de estar a colocar os presentes na lareira, respondeu-me: “Os meninos estão a dormir!”. O G., que estava atento à nossa conversa, comentou: “Sabes Catarina, quando eu estava a dormir o Pai Natal foi a minha casa dar uma prenda e pôs na lareira!”. Esta história mágica que há várias gerações se conta às crianças foi transportada pelo J. P. para a nossa Casa do Pai Natal.

Na quinta-feira, quando o J. D. representava o Pai Natal e estava sentado no trenó, fez uma observação bastante curiosa e pertinente. Ele chamou-me e disse-me: “Sabes Catarina, o Pai Natal tem de levar o trenó porque está muito carregado. Ele fica muito cansado!”. Esta observação mostra o quão comprometido com a personagem o J. D. está, pois apesar de apenas ter algumas caixas de sapatos vazias a fazer de presentes, ele imaginou que esses presentes são muito pesados e que sem a ajuda do trenó e da rena, a tarefa de distribuir os presentes o deixaria muito cansado.

Ainda na quinta-feira, na lareira do Pai Natal, surgiu uma nova ação. A M. colocou os “paus” e fingiu estar a acender a lareira, dizendo: “Está muito quente!”. Passados uns instantes, foi buscar alimentos ao armário da casinha e disse: “Vou assar a carninha!”. Esteve algum tempo a simular estar a grelhar carne na lareira. Depois, levou-a para a mesa e comeu.

Na sexta-feira, o A. acrescentou um novo adereço à personagem do Pai Natal. Foi ao cesto das roupas da casinha, vestiu uma saia vermelha com bolas brancas que lá estava e disse à Y.: “Esta saia também é da cor do Pai Natal!”. De seguida foi para o trenó, encheu-o de presentes e partiu na sua viagem para distribuir presentes às crianças. Foi interessante perceber a associação da cor à personagem que esta criança fez e a importância que ela deu ao guarda-roupa da mesma, ficando para ela a personagem mais completa se vestisse a saia vermelha.

Um aspeto a destacar das observações que fiz ao longo da semana, foi o cuidado que todos tiveram em relação aos objetos construídos para a Casa do Pai Natal. Sempre que sentiam que alguém fazia alguma coisa que pudesse estragar algo, vinha logo alguém que reprendia e alertava para a necessidade de conservar a Casa do Pai Natal. Este cuidado que todos manifestaram é revelador do interesse, sentimento de pertença e carinho que têm por algo que foi idealizado e construído por eles.

Na sexta-feira, a B. M. veio ter comigo muito aflita pois descobriu que uma parte de uma haste da rena se tinha estragado. Todas as crianças correram até à área da casinha para ver o que tinha acontecido. Enquanto observavam diziam: “Haaa! Quem estragou?”, “Não se pode estragar!”. O facto da rena ser de cartão não lhe dá muita resistência e com tanta brincadeira houve uma pequena haste que se estragou. O grupo constatou que todos têm de ser mais cuidadosos e A M. L. deixou a todos o aviso: “Temos de ter muito cuidadinho com a nossa rena!”.

Este miniprojeto de construção da Casa do Pai Natal que surgiu de um simples objeto, o gorro do Pai Natal, constitui-se como um tempo de descobertas e aprendizagens. Através dele, as crianças idealizaram, planificaram, construíram, exploraram um “mundo” de fantasia, onde fortaleceram laços, onde se responsabilizaram por um projeto que é delas e onde puderam “trilhar” o caminho que consideram o mais significativo para elas.

Desde a introdução do gorro até à construção da Casa do Pai Natal tenho vindo a constatar um outro dado muito interessante. Pude reparar que a criança que mais entusiasmo tem denotado e que sugeriu o projeto, é aquela que na realidade mais medo tem da figura do Pai Natal. De facto esta criança apesar de todo o receio, tem assumido o papel de Pai Natal e, de algum modo, penso que está a tentar ultrapassar o seu medo, o que me deixa mais convicta da importância deste projeto.

A minha vontade, enquanto educadora do grupo, é proporcionar-lhes oportunidades para que outros projetos e outras aprendizagens surjam e por isso, irei colocar um novo objeto na área da casinha na expectativa que algo novo surja. Estarei a observar atentamente o que irá acontecer e pronta para ajudar o grupo naquilo que for necessário, com vista ao desenvolvimento harmonioso das crianças. Estou convicta que a área da casinha pode e deve ser um espaço de aprendizagem e de onde emanam variadíssimas oportunidades de descoberta do *eu*, do *outro* e do Mundo.

Uma vez que na próxima semana terei de estar dedicada aos preparativos da festa de Natal e as duas semanas seguintes serão de interrupção letiva, estando o grupo de crianças reduzido, não irei avançar com a introdução de novos objetos. Deixarei as crianças brincar explorarem/brincarem livremente na casinha/Casa do Pai Natal e só no mês de janeiro voltarei a introduzir um novo objeto.

Transição entre Projetos – Mês de Janeiro

O desenvolvimento do projeto “Casa do Pai Natal”, como já referi anteriormente, foi vivido com muito entusiasmo e interesse por parte das crianças. Quando finalmente os objetos foram construídos e concluídos e as crianças puderam explorar e brincar na sua casa do Pai Natal já estávamos muito próximos do Natal. Como é hábito na maioria dos jardins-de-infância são muitas as crianças que fazem uma a duas semanas de férias e na Sala das Tartarugas verificou-se essa situação. Só no mês de janeiro é que o grupo ficou completo. O facto de terem estado de férias não deu oportunidade para que as crianças explorassem tal como gostariam a “Casa do Pai Natal” e por isso, quando iniciámos o novo período escolar, continuavam muito motivadas para explorar a “Casa do Pai Natal”. Assim, sendo, tomei a opção de deixar que as crianças continuassem a usufruir em pleno do seu projeto.

Decidi então que, em meados do mês de janeiro, iria introduzir um novo objeto na área da casinha, na expectativa que este pudesse despoletar um novo projeto. No entanto, deparei-me com um contratempo. Surgiu na instituição um surto de varicela e como grande parte das crianças da Sala das Tartarugas ainda não tinham tido, passámos duas semanas com muito poucas crianças a frequentar a escola e por isso, decidi mais uma vez adiar a introdução do novo objeto. Para além da varicela, chegou o Carnaval, que nesta instituição é vivido intensamente. Os fatos de Carnaval com que as crianças desfilam na comunidade são elaborados pelos seus funcionários, o que acabou por me tomar bastante tempo. Deste modo, optei por apenas recomeçar a introdução dos objetos após o Carnaval.

16 a 19 de Fevereiro de 2016

A introdução de um novo objeto na área da casinha, desta vez uma tartaruga em esponja que construí no âmbito da Unidade Curricular de Processos Integrados de Criação Artística, é sempre geradora de alguma tensão e disputa entre as crianças. Todas querem ser a primeira a experimentar e explorar o novo objeto.

Perceber o que é, como é e o que pode ser suscita a curiosidade e o interesse. No entanto, o que tenho vindo a verificar com a introdução de todos os objetos é que, inicialmente, a exploração dos mesmos é mais objetiva e menos criativa. O objeto é explorado da forma que, pela criança é conhecido e só depois da satisfação desta curiosidade inicial, a criança desenvolve outro tipo de interação com o objeto, onde a imaginação conduz essa relação entre eles.

Com a introdução da tartaruga foi interessante perceber que as crianças, rapidamente, perceberam que a podiam manipular de diversas formas: podiam transportá-la ao colo, move-la pelo chão, usá-la como marioneta de mão movendo a boca da tartaruga ou até mesmo usá-la como chapéu na cabeça.

Como tem sido habitual, a tartaruga foi deixada na área da casinha, antes das crianças chegarem à sala e num local pouco evidente, para que a sua descoberta fosse uma surpresa.

Foi a B. M. quem a descobriu e com um ar de espanto disse: “O que é isto?”. Todos correram para junto dela para ver a descoberta feita pela colega. Foi necessário negociar com as crianças e estabelecer alguma ordem pois todos queriam a tartaruga para si em simultâneo.

Inicialmente a brincadeira passou por andar com a tartaruga na mão, a correr atrás dos colegas, numa tentativa de os assustar. Mais tarde, foram descobrindo que poderiam utilizá-la como marioneta e, apesar de eu, inicialmente, não ter pensado nisso, as crianças encontraram uma outra forma de a utilizar, transformando-a num chapéu.

A Y. colocou-a no chão e foi empurrando a tartaruga dizendo-lhe: “Anda, vamos dar um passeio tartaruga!”. As outras crianças juntaram-se à Y. incentivando, também elas, a tartaruga a caminhar. A B. F. quando pode pegar na tartaruga, passeou-a um pouco na casinha e aproximou-se da Alice dizendo-lhe: “Olha aqui uma tartaruga. Esta não faz mal!”. Neste primeiro dia da tartaruga na sala, voltei a observar as crianças a fotografarem a tartaruga, uma ação recorrente nas brincadeiras na área da casinha.

Neste primeiro dia deixei que as crianças explorassem as potencialidades da tartaruga livremente, mantendo-me apenas como observadora.

Com o passar dos dias as crianças foram criando novas relações com o objeto. A B. F. utilizou-a como se de um cão se tratasse passeando-a pela sala, com uma trela improvisada com um tecido da casinha. Passaram, também, a envolvê-la nas “atividades” da casa: a cozinhar para ela, dar-lhe comida, fotografá-la e pô-la a dormir. Foi interessante ver que algumas crianças começaram a assumir o papel de tartaruga, caminhando como tal e afirmando ser uma.

Na quarta-feira, a tartaruga foi de novo disputada pela maioria das crianças e as interações com a mesma mantiveram-se. Foi então que decidi “intrrometer-me”, levantando algumas questões. Questionei as crianças que estavam a brincar com a tartaruga sobre o que sabiam sobre as tartarugas: o que sabes das tartarugas? Onde vivem? como andam? o que comem?, ... Pude perceber que a maioria das crianças reconhece uma tartaruga, mas tem pouca informação sobre o animal.

Na quinta-feira, o A. estava na casinha junto ao fogão, com a tartaruga ao lado, e chegou a M. B. que lhe perguntou: “Emprestas-me a tartaruga?”. O A. respondeu-lhe:

“Não, estou a fazer o almoço para ela.” A M. B. voltou a questioná-lo: “Posso ajudarte? Eu vou por a mesa está bem?”. O A. concordou e ficaram os dois a preparar o almoço da tartaruga e a alimentá-la por algum tempo. Deram-lhe sopa e peixinho com batatas. Nesta ação as crianças voltaram a evidenciar que transportam as suas vivências e conhecimentos para as ações dramáticas que desenvolvem.

Assim, nestes primeiros dias em que a tartaruga esteve na área da casinha pude assistir à exploração, essencialmente, do domínio do manuseamento do objeto. No primeiro dia cada criança explorou individualmente a tartaruga mas, progressivamente, foram criando situações de jogo dramático, em pequenos grupos, que giravam em torno da tartaruga.

Na próxima semana continuarei a observar as ações e brincadeiras desenvolvidas na área da casinha, especialmente aquelas que envolvem o novo objeto introduzido, a tartaruga.

23 a 26 de Fevereiro de 2016

Uma nova semana iniciou e, quando foi dada oportunidade às crianças de escolherem a área de atividade para a qual queriam ir, praticamente todo o grupo acorreu à casinha e procurou a tartaruga introduzida na semana anterior. Neste início de semana, a interação com a tartaruga continuou. As crianças deram-lhe banho, deram-lhe comida, passearam-na e assumiram a personagem de tartarugas.

Um outro aspeto muito interessante também foi perceber que as crianças envolveram a tartaruga no miniprojeto que desenvolvemos antes, sobre a Casa do Pai Natal, uma vez que os objetos permanecem até hoje na área da casinha. O G. pegou na tartaruga e colocou-a a puxar o trenó. Ele assumiu o papel de Pai Natal e sacudindo as cordas gritava: “Anda tartaruga! Anda!”. A B. M. envolveu-se na brincadeira e trouxe a toalha da mesa de cozinha para colocar na tartaruga pois ela estava com frio porque no Natal faz frio. Esta e outras ações observadas, mostram-me que é cada vez mais notório o envolvimento das crianças nas brincadeiras umas com as outras, estando mais cooperantes e participativas nas mesmas.

Na quarta-feira, estava o G., o A. e o J. P. a brincar na cozinha. O G. e o J. P. cozinhavam no fogão e colocavam a louça na mesa, enquanto o A. esperava, sentado à mesa, com a tartaruga ao colo que o almoço ficasse pronto. Entretanto o G. disse: “Já está pronto o jantar. Abre a boca tartaruga.”, ao mesmo tempo que colocava na boca da tartaruga uma fatia de pão torrado. Também o J. P. se aproximou com um copo e disse: “Bebe o sumo. É de laranja.”. O A. que pegava a tartaruga ao colo, avisa-os: “Cuidado, que a tartaruga pode engasgar-se!”, “Se for muito depressa ela engasga-se e tem de ir ao doutor!”. Ficaram os três durante alguns minutos nesta brincadeira, apoiando-se e partilhando a mesma “história”.

Na quinta-feira, a LA., a B. e a A. fizeram uma festa de aniversário para a tartaruga. A A. era a mãe e a LA. e a B. as filhas. Colocaram os pratos na mesa. Fizeram do alguidar um bolo e de um roll-on a vela. Cantaram os parabéns e colocaram a tartaruga a soprar a vela.

As dúvidas sobre as tartarugas continuavam e, na sexta-feira, num dos momentos de brincadeira, o D. veio ter comigo e perguntou: “Catarina o J. P. está a dizer que as tartarugas gostam de frango. Achas que as tartarugas comem frango?”. Eu disse-lhe que quando estamos a brincar ao faz-de-conta tudo pode acontecer e que as tartarugas podem comer tudo o que ele quiser que comam. O J. P. que estava a ouvir chamou o D. e disse-lhe: “Anda, o almoço já está quase pronto!”. No entanto, o D. insatisfeito com a resposta que eu lhe tinha dado, voltou a interrogar-me: “Não Catarina. A sério? As tartarugas a sério?”.

Assim, uma vez que o interesse nas tartarugas se manteve e as dúvidas e curiosidades surgiam, propus às crianças que fossemos à Biblioteca Municipal procurar histórias e livros que nos ensinassem mais sobre as tartarugas. O entusiasmo das crianças foi imediato e por isso, decidimos que na semana seguinte iríamos à Biblioteca pesquisar informação sobre as tartarugas.

01 a 4 de Março de 2016

Tal como tinha ficado definido na semana anterior, esta semana foi dedicada a descobrir mais sobre as tartarugas. Começámos por ir até à Biblioteca Municipal. Lá, com a ajuda

da funcionária, pesquisámos e escolhemos livros com imagens de diferentes espécies de tartarugas e as suas características e trouxemos ainda, a história “A Tartaruga Guga”.

Quando regressámos à escola, as crianças pediram logo que contasse a história “A Tartaruga Guga”. Esta história, apesar de fantasiosa, relata de uma forma simples o modo de vida das tartarugas, fala das dificuldades e benesses de ser este animal.

No final da história dialogámos em grande grupo sobre as descobertas que fizemos. A M. B. referiu que as tartarugas andam devagar porque têm umas pernas muito pequeninas e a A. completou que, por isso, elas não conseguem subir as escadas. A M. disse que as tartarugas têm uma carapaça para se esconderem dos “maus” e o D. referiu que elas são verdes e castanhas. Neste diálogo alertei as crianças para o facto deste animal não gostar de frio e por isso hibernar, aproveitando para referir outros animais que também hibernam. Como nenhuma criança fez referência ao lugar onde vivem as tartarugas e à sua alimentação, questionei-as. O D. disse logo que elas vivem nos lagos dos jardins e a M. L. informou que as tartarugas sabem nadar. Quanto à alimentação, o B. disse que comiam alfaces. Fomos então observar os outros livros que trouxemos da biblioteca e descobrimos que existem muitas espécies de tartarugas e que não se alimentam todas de forma igual, mas que a maioria come vegetais, frutos e insetos.

Como ainda persistiam algumas dúvidas, propus uma visita à loja dos animais que fica próxima da nossa escola, para vermos as tartarugas e esclarecermos algumas dúvidas sobre as tartarugas. Na loja, a dona explicou-nos que as tartarugas que tem para vender são cágados, uma espécie de tartarugas, que vivem numa espécie de aquário porque gostam muito de água, que comem camarões pequeninos e que hibernam no inverno para se protegerem do frio.

Depois de todas as descobertas que fizemos com os livros que trouxemos da Biblioteca, propus que fizéssemos um registo escrito com as características das tartarugas que as crianças já sabiam. No final todas as crianças quiseram ilustrar o cartaz, tal era o entusiasmo com as descobertas feitas. Concluído o trabalho, afixámos o cartaz numa das paredes da nossa sala.

Nesta semana propus também às crianças exercícios exploratórios relacionados com o assumir o papel de tartaruga. Pedi-lhes que andassem como tartarugas, questionando-as de como seria, que dormissem como tartarugas e comessem como as tartarugas. Foi

interessante perceber que relativamente a andar como tartarugas, todas as crianças assumiram a posição de quadrupede. Uns deslocavam-se rapidamente, outros mais devagar dizendo que as tartarugas têm patas pequenas e por isso não conseguem andar rápido. Na questão de dormir houve duas crianças que se encolheram todas como a forma de um caracol dizendo que tem de ser assim porque as tartarugas dormem dentro da carapaça. As restantes, ao verem os que estes dois colegas estavam a fazer, quiseram imitar. Questionei-as se as tartarugas seriam capazes de se espreguiçar dentro da carapaça e como poderiam fazê-lo, sendo a solução encontrada pelas crianças esticar uma pata de cada vez. Em relação a comer como uma tartaruga todas fizeram o movimento de ir com a boca diretamente ao alimento, não utilizando as mãos.

No dia seguinte propus a cada criança que, numa folha de papel manteiga, pintasse uma tartaruga com as características, cores e formas que quisessem. Cada criança deu largas à imaginação e com muitas cores e formas idealizaram a sua tartaruga “especial”. Foi muito interessante perceber os comentários elogiosos que iam fazendo ao trabalho umas das outras.

Na sexta-feira, voltei a reunir o grupo para um diálogo acerca do que já tínhamos aprendido sobre as tartarugas. Uma das crianças, a M. B., sugeriu que construíssemos uma casa das tartarugas, tal como fizemos a casa do Pai Natal. Todas as restantes crianças concordaram e se entusiasmaram e por isso fui questionando como seria essa casa. Recordei-as das coisas que tínhamos aprendido com a história “A Tartaruga Guga” e questionei-as então acerca dos elementos que gostariam de ter na casa da Tartaruga. A M. B. disse logo que tínhamos de fazer um jardim. A Alice referiu que o jardim tinha de ter água, ao que o D. acrescentou que seria um lago que segundo o Afonso seria azul. A Y. falou nas árvores, o D. referiu que também tinha de ter arbustos. Como as restantes crianças não sabiam o que era um arbusto, o D. explicou que se tratava de uma árvore pequena. A M. L. e a Margarita acrescentaram a ideia de fazermos flores. Surgiu também a ideia de se construírem carapaças para pôr nas costas das crianças.

Através deste diálogo pude perceber que as crianças já têm possuído muita informação sobre as tartarugas e que já conseguem partilhar ideias entre si para um projeto que será comum, pois foram dando ideias e complementando as ideias dos colegas não tentando sobrepor a vontade individual à vontade do grupo. Foi desta forma, clara e organizada,

que foram tomadas as decisões em relação a que elementos integrar no Jardim das Tartarugas.

Escolhidos os elementos principais do Jardim das Tartarugas, passámos à seleção dos materiais. Nesta fase é ainda notória a dificuldade das crianças perceberem a necessidade de criar objetos tridimensionais para que possam usufruir do novo espaço que vamos criar na sala. Quando questionadas sobre o material, tal como eu já esperava, a primeira resposta das crianças foi que poderíamos fazer tudo em folhas de papel. Foi por isso, necessário voltar a debater a questão da tridimensionalidade dos objetos. Relembrei as crianças da questão que tinha surgido com a construção da Casa do Pai Natal e da necessidade de utilizarmos materiais que possibilitem que elas possam interagir e “entrar dentro” para poderem tornar-se tartarugas e explorar melhor o Jardim das Tartarugas. Questionei-as se queriam um desenho de um lago ou se preferiam ter um lago onde pudessem entrar e estar. Claro que a escolha recaiu na segunda hipótese e foi a partir daqui que surgiram os materiais a utilizar.

Ficou então assente que as flores seriam feitas com papel e pregadas na parede. Quanto ao lago, o D. disse logo que teria de ter a forma redonda, de um círculo, e será construído com caixas de cartão. Também a árvore e o arbusto vão ser feitos com rolos de cartão e jornal.

Uma outra decisão que o grupo teve de tomar esteve relacionada com o espaço físico da sala onde iremos instalar o Jardim das Tartarugas. Todos concordaram que colocássemos o jardim junto da área da casinha. Reorganizámos a casinha e deixámos espaço livre para implantar este novo espaço que vai surgir. A reorganização da área da casinha foi um momento muito bom de se observar a cooperação entre as crianças e as escolhas em grupo. As crianças, entre elas, negociaram onde colocar os móveis e a nova disposição que queriam dar aos materiais. Foi tão bom ver o amadurecimento do espírito de grupo destas crianças!

Assim, nesta semana colocámos em marcha mais um projeto que surge de um novo objeto e das ações desenvolvidas na área da casinha. Através deste simples objeto, as crianças sentiram-se motivadas para novas descobertas e aprendizagens. Devo destacar também, o contributo da comunidade para este início de projeto e recolha de informação, pois a Biblioteca Municipal e a loja de animais foram essenciais para que

podéssemos saber mais sobre as tartarugas, ao mesmo tempo que lhe demos a conhecer o trabalho que estamos a desenvolver na nossa sala.

08 a 11 de Março de 2016

Nesta semana iniciámos a construção do Jardim das Tartarugas. Levei para a sala uma série de materiais para que facilitasse a tomada de decisão do grupo em relação às construções que iríamos fazer.

Começámos pela construção da árvore e do arbusto. Mostrei-lhes rolos de cartão grandes, pedaços de cartão, jornais. Foi então que decidimos que os troncos seriam os rolos de cartão. O J. D. referiu de imediato que os troncos são castanhos e as folhas são verdes, por isso, o grupo decidiu pintar o rolo de cartão, tronco da árvore, com castanho e a copa de verde. A M. B. sugeriu que a árvore tivesse maçãs. A M. L. sugeriu que colocássemos também, na mesma árvore, peras. Foi então que esclarecemos que cada árvore só dá um tipo de fruta, que se dá maçãs é uma macieira, se dá pêras é uma pereira, etc. Decidiu-se então que faríamos uma macieira. A copa da macieira será construída com folhas de jornal amassado e colado em redor do tronco. O arbusto também terá o tronco com rolo de cartão e a copa com placas de cartão.

Com este debate pudemos trabalhar novos conceitos (tamanhos, formas, nomes das árvores de fruto, etc) que, apesar de não estarem planeados, surgiram e viabilizam a transversalidade do projeto do Jardim das Tartarugas às diversas áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar.

Os restantes dias da semana foram dedicados à construção da árvore e do arbusto. Na construção da árvore, as crianças puderam experimentar uma nova forma de pintar. Pintaram a copa da árvore com um pulverizador e o seu entusiasmo foi enorme. As crianças pintaram, amassaram o jornal, colaram, cortaram papel, fizeram as maçãs, tudo isto em pequenos grupos cooperando entre si para atingir um objetivo comum: a construção do desejado Jardim das Tartarugas. O entusiasmo das crianças ao longo da semana foi fantástico e mostraram estar ansiosas por ver o seu projeto concretizado. Enquanto uns pintavam ou colavam havia sempre alguém que estava junto a apoiar, a segurar o rolo para não rebolar ou colocar a cola para que outro colasse. Senti que

estavam todos a cooperar num projeto comum, onde as vontades de cada um eram, na verdade, as vontades de todos.

Ainda no decorrer desta semana tivemos uma agradável surpresa. Uma das crianças de uma das salas do pré-escolar do nosso jardim-de-infância, sabendo que estávamos a desenvolver um projeto sobre tartarugas, trouxe a sua tartaruga à nossa sala para que pudéssemos observá-la e pegá-la, tendo uma noção mais real deste animal. Ficámos muito agradecidos ao nosso amigo M. que, assim, foi mais um elemento da comunidade educativa a participar e contribuir para o projeto Jardim das Tartarugas.

Na próxima semana, continuaremos na construção dos elementos para o Jardim das Tartarugas, na expectativa que fique concluído rapidamente, pois as crianças estão ansiosas por o ver pronto.

15 a 18 de Março de 2016

Nesta semana demos continuidade à construção do Jardim das Tartarugas. Depois de concluída a árvore e o arbusto, passámos à elaboração do lago e das flores. Trouxe para a sala algumas caixas de cartão para que pudéssemos experimentar a melhor forma de construir o lago. Dei as caixas às crianças e começámos a projetar como poderia ficar o lago. Abrimos as caixas e fomos juntando até obtermos a forma desejada do lago. Unimos as caixas e por sugestão da nossa auxiliar de ação educativa, colocámos à volta do lago papel de jornal amassado na forma de bola para parecer as pedrinhas do lago.

Fizemos também as flores com folhas de jornal que as crianças pintaram e com a folha moldaram a forma de cone, sendo cada um dos cones a pétala de uma flor.

Apesar de não estar programado, quando começámos a colocar os elementos no espaço, o A. sugeriu que fizéssemos um sol e as nuvens. A Y. aproveitou para sugerir que também fizéssemos a chuva justificando com a expressão “Não está sempre Sol!”. E deste modo, construímos mais estes elementos.

No final da semana quase tudo estava pronto e a ansiedade em poder usufruir do Jardim das Tartarugas foi crescendo. Na nossa sala, o espaço foi sendo transformado e o que até há bem pouco tempo se resumia a uma área da casinha, neste momento estava

transformada em Casa do Pai Natal, com um magnífico Jardim das Tartarugas ao lado. O G. que esteve alguns dias doente e sem vir à escola, rapidamente se integrou nos trabalhos e afirmou “Estou ansioso por ir para o Jardim das Tartarugas!”. Deu ainda o seu contributo, sugerindo que fizéssemos peixinhos para colocar dentro do lago. Surgiu então a questão de como fazer os peixes. Dei às crianças alguns livros com imagens de peixes para que pudessem ver que existem peixes de muitas formas e cores. A B. M. enquanto desfolhava o livro comentou com a A.: “Olha A., peixes de tantas cores!”. Depois de analisarem os livros, pegaram em pedaços de cartolina e nas tintas e pintaram os seus peixes da forma que mais lhes agradou.

Ao longo da semana as crianças foram manifestando o seu interesse pelo projeto que estamos a desenvolver, acompanhando e participando em tudo o que estava a ser feito, e fazendo comentários que transpareciam essa motivação. Exemplo disso foi o J. D. que enquanto fazia a nuvem afirmou: “Vai ficar muito giro este Jardim das Tartarugas!”.

No final da semana, após duas semanas de muito trabalho, descoberta e aprendizagem, o Jardim das Tartarugas estava praticamente concluído, ficando para a próxima semana a inauguração e exploração do mesmo por parte das crianças.

22 a 25 de Março de 2016

Esta foi a semana mais aguardada pelas crianças. Finalmente chegou o momento de inaugurarmos o Jardim das Tartarugas. A confusão instalou-se! Todos quiseram ser os primeiros a ir para o jardim e a seleção da ordem não foi fácil, sendo necessário negociar com o grupo a forma como seriam organizadas as entradas e saídas do Jardim das Tartarugas. Combinámos que só poderiam ir três meninos de cada vez para não estragarmos o nosso Jardim e que cada criança não poderia ficar muito tempo para que todos tivessem oportunidade de ir. Decidimos também, que o Jardim ficaria na sala por muito tempo para que todos pudessem brincar lá o tempo que desejassem.

A cara de felicidade das crianças ao entrar no jardim e poder explorá-lo deixou-me embevecida. Saltaram de imediato para dentro do lago e fingiram ser tartarugas que nadavam. Pegaram nas maçãs da macieira e simularam que as comiam. A sua alegria era imensa.

A M. B., a M. e o A. entraram no Jardim das Tartarugas, colocaram as carapaças e disseram: “Agora somos tartarugas!”. A M. disse para os colegas: “Venham amigas, vamos mergulhar e apanhar os peixes. Ficaram durante alguns minutos a mergulhar no lago e a apanhar os peixes. Apanhavam os peixes com a boca e só depois os pegavam com as mãos dizendo: “Apanhei um peixe!”.

Na quarta-feira, O G. e o J. P. assumiram papéis de tartaruga pai e tartaruga bebê que mergulhavam no lago à procura de comida, enquanto o D. fotografava o momento. A dada altura o G. disse ao J. P. : “Olha, está a começar a chover!” e, depois de colocarem os carapuços na cabeça, começaram os dois a andar pela sala na posição de quadrupede, como as tartarugas, a fugir da chuva. Também a Y. que estava no Jardim das Tartarugas a apanhar maçãs da macieira e a comer, entrou na brincadeira e foi atrás deles a fugir da chuva. Entretanto o J. P. tirou o carapuço da cabeça e disse que já tinha parado de chover, voltando os três para o Jardim, onde permaneceram a mergulhar e a comer maçãs.

Na quinta-feira aconteceu uma outra ação no Jardim das Tartarugas bastante interessante. Estava a LA. a B. M. e o J. D. dentro do lago a brincar quando de aproximou a B. com um prato e uma colher e perguntou ao J. D.: “Queres sopa?”. Ele com ar aborrecido respondeu: “Ó B. tu não sabes que as tartarugas não comem sopa. É maçãs!”. A B. pegou no prato e na colher e regressou à casinha. Passado pouco tempo regressou com o cesto dos frutos e despejou-o dentro do lago dizendo: “Comam tartarugas!”. As tartarugas que estavam no lago agradeceram e começaram a comer as frutas, dizendo: “Estou cheio de fome!”. Nesta ação das crianças pude perceber que, realmente, possuem novos conhecimentos sobre as tartarugas e usam esses conhecimentos no jogo dramático espontâneo que desenvolvem.

Todas as crianças que foram passando pelo Jardim das Tartarugas nestes primeiros dias foram colocando as carapaças e rapidamente assumiram o papel de tartarugas, privilegiando os mergulhos no lago, apanhando os peixinhos com a boca e andando pelo jardim como as tartarugas. Partilharam o espaço e as brincadeiras com os colegas, exploraram as potencialidades do novo espaço, criando diferentes histórias, transportando objetos de outros espaços da sala para o jardim (frutas da casinha, máquina fotográfica, ...), brincando e aprendendo, foram complexificando o jogo dramático que desenvolveram nesta área.

O Jardim das Tartarugas esteve no centro de todas as atenções ao longo de toda a semana, sendo o espaço da sala mais procurado pelas crianças e onde elas mais mostraram vontade de permanecer e explorar. Assim sendo, no final da semana reuni todas as crianças para um diálogo em grande grupo, onde conversámos sobre o que estavam a achar do Jardim das Tartarugas. Todas as crianças disseram que gostam desta nova área e que é muito bom poder brincar lá. O J. P. disse mesmo: “Eu adoro o nosso Jardim!”. Este “nosso jardim” que o J. P. referiu traduz o sentimento de pertença e quão especial se tornou este projeto para o grupo de crianças. Um espaço construído por eles, com os elementos que eles escolheram ter, onde é constante ouvi-los dizer enquanto brincam “Cuidado, não podemos estragar!”, reforça a minha convicção de que a vivência das crianças se torna mais rica quando vamos ao encontro daquilo que são os seus interesses e vontades.

29 de Março a 01 de Abril de 2016

Ao longo desta semana continuei a observar atentamente as brincadeiras e interações desenvolvidas no Jardim das Tartarugas e foi nesta observação que surgiu uma situação que originou uma nova atividade e uma nova oportunidade de aprendizagem.

Na quarta-feira, enquanto a Y., o J. P. e o G. estavam no lago das tartarugas, a colocar as maçãs lá dentro, a B. M. veio ter comigo muito preocupada dizendo: “Eles estão a pôr as maçãs com casca dentro do lago!”. Ao que eu respondi: “E então? O que é que acontece?”. A B. M. explicou-me o seu ponto de vista: “Assim, as maçãs vão para o fundo e as tartarugas não conseguem apanhá-las”. O G. que estava a ouvir a conversa prontamente comenta: “Não faz mal! As tartarugas mergulham até ao fundo e apanham as maçãs!”. Aproveitando esta situação que se gerou eu levantei ao grupo a questão que a B. M. havia colocado. Será que se colocarmos as maçãs na água elas vão ao fundo? Cada um deu a sua opinião e eu sugeri que fizéssemos a experiência para percebermos qual a resposta certa.

Assim, fomos à cozinha pedir diferentes tipos de peças de fruta (maçã, pera, laranja e banana) e uma bacia para realizarmos a experiência. Fiz uma tabela de dupla entrada para registarmos os resultados, onde fomos colocando as imagens das frutas e objetos testados e assinalando os resultados observados. À medida que as crianças foram

colocando as peças de fruta na água foram ficando surpreendidas com o resultado, pois puderam constatar que nenhuma peça de fruta afundou. Decidimos então experimentar outros objetos (tesoura, pedra, lego) e fomos registando também esses resultados.

Deste modo, foi possível comprovar mais uma vez que o jogo dramático espontâneo desenvolvido no Jardim das Tartarugas foi uma excelente oportunidade para mim e para as crianças. Possibilitou-me trabalhar novos conceitos das diferentes áreas de conteúdo da Educação Pré-escolar, neste caso da Área de Conhecimento do Mundo e da Área de Expressão e Comunicação no domínio da matemática, e permitiu às crianças novas aprendizagens através de atividades motivadoras e que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Por outro lado, é inegável a evolução das crianças na área de expressão dramática. Se no início do ano letivo as brincadeiras se limitavam à representação dos papéis sociais desempenhados pelo núcleo familiar (pai, mãe,...), onde pouca interação havia entre as crianças, neste momento, as alterações são evidentes. Surgem constantemente novas personagens que interagem e se interpelam umas às outras.

Na quinta-feira, vi “nascer” no Jardim das Tartarugas duas novas personagens: um crocodilo e um macaco. A B. assumiu ser um crocodilo que passeia no lago com as tartarugas, enquanto a L. B. afirmou ser um macaco que foi ao lago dar um mergulho. A dada altura, o Jardim das Tartarugas estava transformado numa selva, onde vários animais conviviam num clima de amizade e de partilha de alimentos. As personagens foram caracterizadas com elementos da casinha (óculos de sol, roupas, chapéus). Neste jogo dramático espontâneo tudo foi possível: festa de aniversário ao crocodilo, um macaco que telefona para mãe e nada no lago com o crocodilo,... Enfim, a imaginação e criatividade das crianças esteve em evidência em momentos de alegria, aprendizagem e partilha entre o grupo.

De facto este projeto que envolveu todo o grupo trouxe inúmeros ganhos para todos quantos estiveram envolvidos neles. É um projeto que faz sentido não só para os adultos da sala, como para todas as crianças do grupo. Com ele partilhámos ideias, sentimentos e emoções. Criámos elementos através da expressão plástica, pudemos dar largas à imaginação e desenvolver competência dramáticas através da criação de novas personagens e ações. Para além disso integrámos as diferentes áreas de conteúdo da

Educação Pré-escolar em vivências onde a aprendizagem se centra em atividades sentidas e significativas para as crianças.

Anexo 13 – Inquérito por questionário aos pais



INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Com este questionário pretende-se recolher informações acerca da opinião dos pais sobre o desenvolvimento dos projetos “Casa do Pai Natal” e “Jardim das Tartarugas” com as crianças da Sala das Tartarugas.

Este instrumento de recolha de dados enquadra-se numa investigação no âmbito do relatório de projeto do Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais.

Por favor responda com sinceridade pois não há respostas corretas ou incorretas. A sua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração.

Catarina Mendes (Junho de 2016)

1 - Teve conhecimento do desenvolvimento do projeto “A Casa do Pai Natal” na sala do seu filho(a)?

Sim Não

2 – Teve conhecimento do desenvolvimento do projeto “Jardim das Tartarugas” na sala do seu filho(a)?

Sim Não

3 – Qual a sua opinião acerca da importância destes dois projetos desenvolvidos na Sala das Tartarugas?

4 – O vosso filho(a) relatou-vos o desenvolvimento destes projetos e a experiência vivida por ele(a) no decorrer dos mesmos?

5 – O que acham do envolvimento do vosso filho(a) nestes dois projetos?

Este inquérito chegou ao fim.

Grata pela vossa colaboração!

Anexo 14 – Guião da entrevista à diretora pedagógica da instituição

Guião de Entrevista

Público Entrevistado: Diretora Pedagógica da Instituição

TÓPICOS/PROBLEMÁTICA	INFORMAÇÃO PRETENDIDA/DIMENSÃO	QUESTÕES
A área da casinha no contexto da educação pré-escolar	<p>Se reconhece a importância da área da casinha no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.</p> <p>Se reconhece a área da casinha como espaço privilegiado para a exploração do jogo simbólico e do jogo dramático infantil.</p> <p>Como perspetiva a manutenção do espaço da área da casinha inalterado ao longo de todo o ano.</p>	<p>Qual a importância da área da casinha no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar?</p> <p>Como perspetiva a dinamização da área da casinha numa sala de jardim-de-infância?</p> <p>Considera importante que o espaço e materiais da área da casinha sofram alterações ao longo do ano letivo?</p>
O impacto do projeto de intervenção na área da casinha para a Sala das Tartarugas	<p>Se acompanhou o desenvolvimento do projeto de intervenção na área da casinha.</p> <p>Se reconhece importância à intervenção efetuada na área da casinha da Sala das Tartarugas.</p> <p>Se identifica benefícios da intervenção para o desenvolvimento das crianças da sala.</p>	<p>Qual a sua perspetiva acerca da intervenção efetuada na área da casinha da Sala das Tartarugas?</p> <p>Que benefícios considera que esta intervenção trouxe para o desenvolvimento das crianças da sala?</p> <p>Qual pensa ser a visão dos pais das crianças acerca do trabalho desenvolvido no âmbito deste projeto?</p>

	Qual a visão dos pais das crianças acerca da intervenção.	
O impacto do projeto de intervenção na área da casinha para a Instituição	<p>Se considera que o projeto desenvolvido teve impacto na instituição.</p> <p>Se identifica os benefícios para a instituição.</p> <p>Se identifica os benefícios para as educadoras que trabalham na instituição.</p>	<p>Qual o impacto deste projeto para a instituição?</p> <p>Em relação às restantes educadoras, de que forma considera que este projeto poderá influencia a sua ação pedagógica?</p>

Catarina Bernardino Mendes

Anexo 15 – Transcrição da entrevista à diretora pedagógica da instituição

Transcrição da Entrevista à Diretora Pedagógica do Jardim de Infância

1 – Qual a importância da área da casinha no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar?

Resposta: Para mim a área da casinha é muito importante, pois é aí que a criança aprende a explorar o mundo que a rodeia. Neste espaço a criança leva, através do faz-de-conta, as coisas do seu quotidiano, as suas vivências, por exemplo com os pais ou com o que observa à sua volta. Através do jogo simbólico a criança vai estruturando o seu pensamento e a relação com os seus pares e também desenvolve a sua linguagem. Vai aprender a ser tolerante, a partilhar, a conversar socialmente. Com tudo isto, esta área tem como objetivo que a criança compreenda o meio onde está inserida, desenvolvendo competências e conhecimentos para o seu desenvolvimento.

2 – Como perspetiva a dinamização da área da casinha numa sala de jardim de infância?

Resposta: A área da casinha, de todas as áreas que podemos encontrar no jardim de infância, para mim é a mais dinâmica. Nela a imaginação e a criatividade através do jogo simbólico e do jogo dramático não tem limites. As crianças vão improvisando com as situações do seu dia a dia. As hipóteses podem ser imensas, desde serem pais, mães, médicos, cabeleireiros, cozinheiros entre muitas outras coisas. É uma área de vivências, partilhas e socialização, muito importante para que os jogos dramáticos se possam concretizar com sucesso e apelar à criatividade e imaginação das crianças.

3 – Considera importante que o espaço e materiais da área da casinha sofram alterações ao longo do ano letivo?

Resposta: Sim. A área da casinha não deve ser estanque. Deve ser alterada de acordo com as necessidades das crianças. Sempre que surge uma ideia nova, um projeto, a área deve sofrer alterações para ir ao encontro das expectativas das crianças, o que pode acontecer várias vezes ao longo do ano letivo. Pode mudar de lugar na sala, acrescentar ou retirar objetos, se assim for pertinente. As alterações devem ser discutidas em grupo de forma a todos estarem de acordo e todos participarem na mudança e no processo de organização. Os materiais devem ser o mais próximo do real possível, pois faz com que as crianças tenham experiências mais ricas e plenas. Como nos diz Piaget: “O conhecimento não provém nem dos objetos nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos”.

4 – Qual a sua perspectiva acerca da intervenção efetuada na área da casinha da Sala das Tartarugas?

Resposta: A intervenção efetuada na área da casinha parece-me muito pertinente, pois o tema foi bem trabalhado com as crianças e foi ao encontro aos interesses das mesmas. A elaboração e constituição deste espaço com a colaboração de todas as crianças foi muito positivo e estimulante, pois iam vendo a evolução do projeto, construindo um espaço bonito e harmonioso.

5 – Que benefícios considera que esta intervenção trouxe para o desenvolvimento das crianças da sala?

Resposta: Para além da colaboração de todos na elaboração deste espaço, trabalho em equipa, tão importante, ficaram a conhecer também novos vocábulos. Lembro-me de um dia ir à sala e estarem a fazer uma árvore para o Jardim das Tartarugas e eu ter dito “Olha uma árvore tão gira!” e uma criança disse-me “Não é uma árvore, é um arbusto!”, o que mostra como as crianças aprenderam com o projeto. Também a construção de outros elementos com material reciclado promoveram a criatividade, a expressão plástica, a coordenação motora das crianças. Nesta elaboração do projeto muitas foram as conversas, os diálogos, as interrogações, as descobertas. Também em termos da expressão dramática, foi importante pois fez as crianças criarem outras brincadeiras na

casinha. Por tudo isto, penso que a intervenção foi importante no desenvolvimento global das crianças.

6 – Qual pensa ser a visão dos pais das crianças acerca do trabalho desenvolvido no âmbito deste projeto?

Resposta: Penso que os pais, muitas vezes, acabam por nem ter noção do que será o nosso dia a dia. Mas, acho que neste caso eles aperceberam-se bem da realidade deste projeto e da sua importância pela forma efusiva como os filhos falavam do que iam fazendo ao longo do dia ou como os levavam a conhecer o espaço que já tinham construído de novo. Todas estas informações que eles foram dando aos pais, chamando-os a ver e explicando-lhes como brincavam ali, deu a noção aos pais da importância que este trabalho teve para eles.

7 – Qual o impacto deste projeto para a instituição?

Resposta: Um projeto destes é sempre importante para a instituição. A elaboração de novos projetos, inovação é sempre bom podermos melhorar. No fundo quem mais beneficia são as crianças que frequentam a instituição.

8 – Em relação às restantes educadoras, de que forma considera que este projeto poderá influenciar a sua ação pedagógica?

Resposta: A partilha de experiências e a reflexão sobre as mesmas são sempre fundamentais para que tenhamos boas práticas pedagógicas. Todos sabemos da importância da área da casinha no jardim de infância, mas ao longo dos anos pode haver tendência de a desvalorizarmos um pouco. Este projeto veio lembrar-nos disso mesmo e fazer-nos refletir sobre a importância da área da casinha e como a partir dela podem surgir projetos muito interessantes e importantes para as nossas crianças.