



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Laurinda Teresa Barros

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

Orientado por

Doutora Evangelina da Natividade Camelo Bonifácio Correia da Silva

Bragança

2011

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos aqueles
a quem foram negados os melhores
momentos da sua infância:
o tempo de brincar.

AGRADECIMENTOS

Ao grupo de crianças que tornou possível este estudo;

À minha orientadora Dr.^a Evangelina Silva pela sua disponibilidade, pela partilha do seu conhecimento científico e pelo constante encorajamento;

A todos os professores do curso por terem contribuído, com o seu saber e profissionalismo, para o ultrapassar de mais uma etapa do meu processo formativo;

À minha família e aos meus amigos pelo incentivo de todos os dias;

À Paula Sequeira e à Paula Vaz pela paciência e apoio incondicional;

A todos aqueles que, de forma directa ou indirecta, contribuíram para a realização deste trabalho.

Muito Obrigada!

SUMÁRIO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como temática «O contributo do jogo dramático para a promoção da interacção entre as crianças no jardim-de-infância».

Com este estudo pretendemos investigar de que modo a expressão dramática pode promover a interacção entre as crianças, assim como demonstrar de que forma a expressão dramática pode contribuir, de forma articulada e integradora, para o desenvolvimento global da criança, incluindo aqui as outras áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

A fundamentação teórica deste estudo centra-se no processo de desenvolvimento cognitivo da criança em idade pré-escolar.

A metodologia adoptada foi a investigação-acção e os métodos de recolha de dados utilizados foram: a observação directa e participante, os registos fotográficos, os diálogos das crianças e a escala de envolvimento da criança.

A análise dos dados obtidos demonstrou que as crianças realizaram experiências de aprendizagem que lhes permitiram desenvolver competências essenciais ao nível das diferentes áreas de conteúdo.

Para além da introdução e das considerações finais, o trabalho comporta quatro partes essenciais: o enquadramento teórico, a metodologia adoptada, a contextualização da acção educativa e a descrição das actividades práticas, levadas a cabo no Jardim-de-infância onde o estudo se realizou.

Palavras-chave: Educação pré-escolar, Experiências de aprendizagem, Desenvolvimento cognitivo, Contributo, Interacção, Socialização, Comunicação, Expressividade, Actividade lúdica, Expressão dramática, Jogo dramático.

ABSTRACT

This report was conducted within the curriculum unit of Practice of Supervised Teaching from the course Masters on Pre-school Education and has as its theme "The use of drama to promote interaction among children in pre-school age."

With this study we intend to research on how drama can promote interaction among children, as well as demonstrate how drama can contribute in a coordinated and integrated way to the overall development of the child, including here the other areas of content of the curriculum guidelines for pre-school education.

The theoretical study focuses on the process of cognitive development of the child at pre-school age.

The methodology used was an action research and the data collection methods used were by direct observation and participation, photographic records, children dialogues and the amount of their involvement.

The results of the data base shows that children have learning experiences that allows them to develop the core skills at different levels from the content areas. Apart from the introduction and final consideration, the work has four main parts: theoretical framework, the methodology adopted, the contextualization of the learning plan and description of the practical activities undertaken within the pre-school where the study took place.

Keywords: Pre-school Education, Learning experiences, Cognitive development, Contribute, Socialization, Interaction, Disinhibition, Communication, Expressiveness, Playful activity, Dramatic expression, Dramatic play.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: ASPECTOS GERAIS	14
O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA	16
O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO SEGUNDO A PERSPECTIVA DE PIAGET (1896/1980).....	17
O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO SEGUNDO A PERSPECTIVA DE VIGOTSKY (1896/1934).....	20
NOÇÕES E CONCEITOS DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA/JOGO DRAMÁTICO	22
BREVE HISTÓRIA DO JOGO DRAMÁTICO	26
A CRIANÇA E A EVOLUÇÃO DO JOGO DRAMÁTICO	27
O CONTRIBUTO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	29
O PAPEL DO EDUCADOR ENQUANTO PROMOTOR DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO JOGO DRAMÁTICO.....	32
CAPITULO II - METODOLOGIA.....	35
PROBLEMÁTICA/QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	36
OBJECTIVOS DO ESTUDO	39
METODOLOGIA	40
A INVESTIGAÇÃO - ACÇÃO COMO OPÇÃO	42
INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	44
CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	47
O CONTEXTO EDUCATIVO	48
O MEIO.....	48
O JARDIM – DE - INFÂNCIA	48
A EQUIPA EDUCATIVA	49
O GRUPO	49

INSCRIÇÕES E RENOVAÇÕES DAS MATRÍCULAS	50
O CONTEXTO FAMILIAR DAS CRIANÇAS	51
NÚMERO DE IRMÃOS	51
SITUAÇÃO PROFISSIONAL/NÍVEL DE ESCOLARIDADE / IDADE DOS PAIS	52
ALIMENTAÇÃO.....	53
A SALA DE ACTIVIDADES	53
ÁREAS E MATERIAIS.....	54
O TEMPO	56
A ROTINA.....	56
LEVANTAMENTO DE RECURSOS.....	58
FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES EDUCATIVAS.....	58
CAPÍTULO IV - A ACÇÃO EDUCATIVA	61
CRONOGRAMA DAS ACTIVIDADES	62
ACTIVIDADE Nº 1: Jogo colectivo – Os bailarinos.....	64
ACTIVIDADE Nº 2: Jogo colectivo: Gosto de animais.....	67
ACTIVIDADE Nº 3: Jogo entre pares – O espelho do palhaço.	71
ACTIVIDADE Nº 4: Jogo entre pares - Um carro à maneira.....	76
ACTIVIDADE Nº 5: Jogo colectivo/individual – Os dorminhocos.	79
ACTIVIDADE Nº 6: Jogo colectivo/individual – Brincadeiras com a sombra.....	83
ACTIVIDADE Nº 7: jogo colectivo/individual – Uma história diferente.....	87
SÍNTESE REFLEXIVA.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1-Vista exterior do Jardim-de-infância.	48
Ilustração 2 - A organização do espaço/sala.	53
Ilustração 3 - As crianças identificam as mães nas imagens do jornal.	63
Ilustração 4 - Registo gráfico da bailarina.	64
Ilustração 5 - As crianças observam uma vela a derreter.	65
Ilustração 6 - As crianças copiam as palavras da mesma área vocabular.	65
Ilustração 7 - A criança copia uma imagem e escreve o nome do animal escolhido.	67
Ilustração 8 - As crianças pintam e recortam as máscaras.	68
Ilustração 9 - As crianças interpretam o animal que escolheram.	68
Ilustração 10 - Registo gráfico da história “Os animais não se devem vestir”.	69
Ilustração 11 - Registo do acidente da cadela.	70
Ilustração 12 - Exploração do livro “O gato que amava a mancha laranja”.	70
Ilustração 13 - As crianças jogam ao faz de conta.	70
Ilustração 14 - As crianças em pleno jogo de imitação.	72
Ilustração 15 - As crianças constroem palhaços com os blocos lógicos.	73
Ilustração 16 - A criança desenha um palhaço recorrendo às formas geométricas.	74
Ilustração 17 - As crianças exploram a noção de simetria.	74
Ilustração 18 - As crianças dramatizam a história “A quadradinha”.	74
Ilustração 19 - Representação da actividade em tabela.	75
Ilustração 20 - As crianças pintam os sinais de trânsito.	76
Ilustração 21 - O carro a contornar uma rotunda.	77
Ilustração 22 - A criança desenha uma passadeira.	78
Ilustração 23 - as crianças identificam e representam as formas geométricas numa tabela.	78
Ilustração 24 - A criança escuta a canção através da internet.	80
Ilustração 25 - A mãe da criança traduz a letra da canção.	80
Ilustração 26 - As crianças relaxam ao som de música calma.	81
Ilustração 27 - As crianças assistem à história “Os três porquinhos” e exploram as sombras chinesas.	85
Ilustração 28 - As crianças exploram livremente as suas sombras no interior.	86
Ilustração 29 - As crianças realizam experiências com a sombra no exterior.	86
Ilustração 30 - As crianças exploram os fantoches livremente.	88
Ilustração 31 - As crianças batem o ritmo silábico das palavras.	90
Ilustração 32 -Os fantoches construídos pelas crianças.	92
Ilustração 33 - A criança cria uma tabela.	92
Ilustração 34 - As crianças apresentam a história “Elmer” e mimam a canção do elefante na biblioteca do agrupamento.	92

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Desenvolvimento do jogo segundo a faixa etária da criança.	28
Tabela 2 - Áreas de aprendizagem contempladas nas actividades.	94
Tabela 3 - Situação profissional /nível de escolaridade/ idade dos pais.	52
Tabela 4 - Levantamento de recursos.	58
Tabela 5 - Cronograma das actividades.	62

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Envolvimento das crianças em 3 tipos de actividade.	96
Gráfico 2 - Observações com interacção entre criança – criança.	97
Gráfico 3 - Constituição do grupo.	49
Gráfico 4 - Inscrições e renovações das matrículas.	50
Gráfico 5 - Número de irmãos.	51

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Planificação das actividades	
Anexo B – Registos gráficos das actividades	
Anexo C – Escala de envolvimento da criança	

INTRODUÇÃO

O trabalho que se apresenta enquadra-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado em contexto de jardim-de-infância.

Este trabalho emergiu de uma motivação pessoal associado a uma motivação profissional, pois enquanto profissional da educação dedico um olhar atento e crítico à envolvência social, que parece vem descurando o humano e apela à interacção com a máquina.

Efectivamente, vivemos numa sociedade dominada pela tecnologia. As pessoas, cada vez mais, se voltam para a máquina na procura de repostas imediatas para os seus problemas. Porém, em nossa opinião, a dependência das máquinas está a levar o ser humano a desaprender de viver em família e em grupo e, conseqüentemente, a distanciar-se da sua verdadeira condição: a humanidade.

Hoje não há tempo para o diálogo nem para o lazer e assim, a partilha de afectos, os sentimentos e as emoções vão sendo adiados ou simplesmente esquecidos. Acreditamos que este modo apressado, quase sufocante de viver terá repercussões negativas no comportamento e no relacionamento das gerações futuras.

É consensual entre os educadores a opinião de que as crianças revelam cada vez mais dificuldade em brincarem harmoniosamente umas com as outras. À medida que os anos passam, temos vindo a constatar que manifestam atitudes de maior impulsividade e intolerância nas relações que estabelecem. Por conseguinte, consideramos que a escola deve intervir, atempadamente, no sentido da formação da criança enquanto pessoa e membro participante na sociedade que integra sendo, para isso, fundamental que se desenvolvam práticas promotoras do relacionamento interpessoal desde a mais tenra idade, de forma a “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (Silva, 1997, p. 15).

Opinamos que a escola não é apenas um local de exploração de conteúdos e de aquisição de conceitos técnicos e saberes científicos para aplicar na vida prática do dia-a-dia mas, acima de tudo, um espaço promotor do desenvolvimento de competências afectivas que estão na base da formação da criança enquanto pessoa, que se fortalece e complementa através da relação e da interacção com outro e da sua participação activa na vida do grupo. Assim, entendemos que também o jardim-de-infância deve oferecer às crianças experiências de vida com significado que ela não pode viver em qualquer outro lugar e que a preparam para o futuro.

Concordamos com Kamii (s/d) ao afirmar que “o principal objectivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas (...) homens criativos, inventivos e descobridores” (p. 101). Mas, em nosso entender o poder criativo do homem está directamente relacionado com as relações afectivas positivas que mantém consigo próprio, com o outro e com o mundo, pois tal como refere Freire (1975) “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (p. 83).

Foi com base nesta perspectiva educativa que delineámos o nosso plano de acção e nos propusemos desenvolver experiências de aprendizagem alicerçadas numa pedagogia de participação. Pensamos que somente através de uma pedagogia educativa diferenciada que percepcione a criança como sujeito único, activo, competente, com direito a opinar “sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 28) poderemos ajudá-la a progredir significativamente na construção da sua aprendizagem e a expressar com autonomia uma visão crítica e reflexiva da realidade.

Remetemos assim o nosso estudo para a teoria sócio-construtivista de Piaget e de Vigotsky que defendem as interacções sociais como a base de toda a aprendizagem. De igual modo, também nós entendemos que a interacção entre crianças e adultos é basilar na construção de aprendizagens significativas e que as relações interpessoais favorecem o desenvolvimento de valores e de atitudes éticas, pilares essenciais da vida em sociedade. Como refere Trillo (2000), “o nosso desenvolvimento enquanto pessoas individuais e membros de um grupo está veiculado às atitudes que desenvolvemos” (p. 29).

Desta forma, o nosso projecto focalizou-se no objectivo de proporcionar actividades motivadoras e diversificadas ao nível da área de formação pessoal e social da criança, em articulação com as diferentes áreas e domínios de aprendizagem, para promover o desenvolvimento pleno e harmonioso de cada uma das crianças.

Na sequência do que foi dito, utilizámos como recurso pedagógico as actividades de jogo dramático, uma vez que “a expressão dramática dá franca vazão à fantasia da criança, à sua necessidade de expressão, de criação e de relação social” (Sousa, 2003, p. 34).

Pensamos que a sua natureza globalizante, permite abranger os vários aspectos do desenvolvimento da criança e constituem um excelente instrumento de trabalho, na medida em que facultam a vivência de experiências reais ou imaginárias, que ajudam a criança a interagir com o outro e a lidar com diferentes realidades e situações sociais.

Como sabemos, a criança desta faixa etária expressa-se com o jogo e este funciona como um recurso a partir do qual começa a afirmar as suas atitudes, a desenvolver as suas capacidades motoras, comunicativas, afectivas e cognitivas.

Tendo em conta que a educação pré-escolar complementa a acção educativa da família e que a criança quando inicia a educação pré-escolar já possui muitos conhecimentos sobre as coisas e sobre o mundo, procurámos desenvolver a nossa acção educativa em estreita articulação/colaboração com a família.

Empenhámo-nos em adquirir um suporte teórico, através do recurso a pesquisas bibliográficas, que nos possibilitasse articular a teoria à prática de forma cada vez mais sustentada, com vista a proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças.

O nosso trabalho encontra-se, basicamente, estruturado em quatro capítulos principais. No primeiro capítulo fazemos referência ao enquadramento teórico, onde abordamos alguns aspectos gerais da educação pré-escolar tais como: o desenvolvimento cognitivo da criança segundo a perspectiva sócio-construtivista; o conceito de expressão dramática e de jogo dramático; a evolução do jogo dramático; o contributo do jogo dramático para o desenvolvimento da criança e o papel do educador como promotor de experiências de aprendizagem através da expressão dramática.

No segundo capítulo apresentamos a metodologia que adoptámos para a realização deste trabalho. Abordamos, também, a questão problemática que serviu de ponto de partida para o nosso projecto de investigação-acção e fazemos referência aos objectivos do estudo e aos instrumentos de recolha de dados.

No terceiro capítulo contextualizamos a prática profissional, através de uma breve caracterização do meio, da instituição e da equipa educativa. Caracterizamos, ainda, o grupo de crianças, fazendo referência ao seu contexto familiar, ao jardim-de-infância e à organização do tempo lectivo. Neste capítulo mencionamos, de igual modo, os recursos materiais e institucionais disponíveis para desenvolver a nossa acção e apresentamos um resumo das opções educativas que serviram de suporte às nossas práticas.

No quarto capítulo do trabalho descrevemos a acção educativa, as actividades que desenvolvemos e as experiências que delas emergiram, assim como também procedemos a uma avaliação descritiva do seu contributo para o desenvolvimento da criança. Apresentamos, ainda, a análise e interpretação de dados e uma síntese reflexiva.

Seguidamente, apresentam-se as considerações finais, onde salientamos os aspectos mais relevantes da acção educativa e as implicações do estudo na nossa prática profissional.

Por último, terminamos com as referências bibliográficas que constituíram o suporte teórico na elaboração deste estudo.

A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: ASPECTOS GERAIS

O ensino pré-escolar é actualmente considerado a primeira etapa do processo de educação ao longo da vida e tem como objectivo promover o desenvolvimento das potencialidades da criança, estimulando as capacidades de expressão, de comunicação e a socialização.

A educação pré-escolar complementa a acção educativa da família com a qual deve estabelecer estreita cooperação. O educador enquanto gestor do currículo é o elo de ligação entre o espaço educativo, a família e a comunidade. Como tal, não pode agir sozinho e, cada vez mais, precisa do apoio dos diferentes agentes educativos, devendo para isso existir uma verdadeira colaboração/articulação entre todos os parceiros educativos, pois só assim poderá garantir uma educação de qualidade e o desenvolvimento equilibrado da criança.

Sabemos que a igualdade de oportunidades e de possibilidades para a criança se expressar, se desenvolver harmoniosamente e desempenhar mais tarde um papel útil na sociedade depende muito da educação recebida na infância.

Considerando a definição defendida pelo Ministério da Educação (1995) o jardim-de-infância

“é o espaço de transição entre a família e a escola, é o local privilegiado para a realização da educação pré-escolar. É um espaço educativo pensado e organizado em função da criança e adequado às actividades que nele se desenvolvem. O jardim-de-infância oferece condições que permitem à criança descobrir e relacionar-se com o mundo à sua volta” (p. 7).

No jardim-de-infância a criança convive com outras crianças, realiza actividades variadas sozinha ou em grupo, “num clima de participação e colaboração desenvolve um espírito democrático e a capacidade de defender os seus próprios interesses e opiniões e de aceitar os interesses e opiniões dos outros” (p. 20).

Hohmann & Weikart citados em Marques (1980) defendem que “ a educação pré-escolar fornece às crianças uma interacção cognitiva com o seu meio, que de outra forma não teriam possibilidade de experimentar. (p. 5).

Actualmente está generalizada a opinião de que os jardins-de-infância deixaram de ser apenas locais onde as crianças devem ser acolhidas em segurança, para se assumirem como espaços pedagógicos que visam desenvolver as destrezas físicas e as capacidades emocionais e intelectuais de todas as crianças. Como refere Bartolomeis. (1982)

“a escola é capaz de transformar gradualmente a experiência das crianças fazendo-a passar de um ritmo desordenado e dispersivo, isto é, privado de consistência construtiva, para um ritmo ordenado e construtivo. É aqui que se insere a função medianeira da escola infantil. Isto é, ela representa uma mediação adequada entre a criança e o mundo” (p. 21).

Nesta perspectiva, “a sua frequência tem reflexos positivos na vida futura do cidadão” (Ministério da Educação, 1995, p. 4). Trata-se de um tempo de vida da criança que deve ser vivido de modo a cimentar os alicerces de futuras aprendizagens. Assim, “olhar a educação de infância deste prisma, é considerá-la como um momento onde se criam condições para a construção partilhada do ser humano no caminho da sua realização como pessoa e como cidadão” (Mesquita- Pires, 2007, p. 69).

Zabalza (1998) considera dez aspectos-chave para o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade:

“Organização do espaço; equilíbrio entre a iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as actividades; atenção privilegiada aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida; diferenciação de actividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades da criança; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada criança; trabalho com os pais e com o meio ambiente (escola aberta)” (pp. 50-54).

A rede de educação pré-escolar é constituída pela rede pública e pela rede particular (com e sem fins lucrativos – IPSS). Na rede pública a componente educativa da educação pré-escolar é gratuita. É de frequência facultativa e destina-se a todas as crianças dos 3 anos de idade até à entrada na escolaridade obrigatória.

A lei-quadro da educação pré-escolar foi aprovada em 1996, promulgada em 24 de Janeiro, e definiu assim os objectivos para a educação de infância:

- “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiência de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso a escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- Proceder a despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Silva, 1997, p. 15).

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

Tendo em conta que o nosso principal objectivo, enquanto educadores de infância, é promover o desenvolvimento global e harmonioso da criança, realizámos várias pesquisas bibliográficas com vista a aprofundar os nossos conhecimentos teóricos sobre a temática em questão. Entendemos que é fundamental compreendermos o processo de desenvolvimento da criança para podermos intervir, no sentido de favorecer o desenvolvimento equilibrado de todas as suas competências afectivas, físicas e cognitivas e contribuir para a sua formação enquanto pessoa.

As nossas pesquisas incidiram, especialmente, sobre as teorias cognitivas defendidas por Piaget e Vigotsky, por considerarmos os autores que mais contribuíram para o estudo do desenvolvimento intelectual da criança, segundo a perspectiva que concebemos de educação, ou seja, a perspectiva desenvolvimentista que defende uma concepção de aprendizagem pela acção, o sujeito como autor do seu próprio conhecimento. Refira-se que a “aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 22).

Pelas razões que aludimos, direccionámos as nossas pesquisas com base nas ideias dos referidos autores.

Sendo o desenvolvimento da criança o principal objectivo que nos levou a prosseguir este estudo, o nosso primeiro “passo” foi tentar definir o conceito de desenvolvimento. Segundo Smith, Cowie & Blades (1998)

“o termo desenvolvimento refere-se ao processo segundo o qual uma criança, um feto ou, falando de um modo geral, um organismo (humano ou animal), cresce e se modifica ao longo do seu período de vida. Nos seres humanos as alterações mais dramáticas a nível do desenvolvimento ocorrem durante o período pré-natal e a primeira e a segunda infância” (p. 31).

Troade & Martinot (2009) sublinham que “a noção de desenvolvimento ou de génese é uma noção muito geral que designa o conjunto dos processos de transformação que afectam um organismo vivo” (p. 79).

Concordamos com Zabalza (1992) ao referir que é na fase da pré-escolaridade que a criança se desenvolve como um todo. “O afectivo, social, cognitivo é um todo integrado com uma intensa dinâmica, no qual o eixo fundamental de vertebração das sucessivas experiências é o “Eu” e as relações que a partir dele se estabelecem com a realidade ambiental” (p. 47).

De acordo com o autor, existem dois tipos de estruturas intelectuais no desenvolvimento da criança: “a capacidade prática (fazer coisas)” e a “capacidade simbólica (pensar, falar)” (p. 273).

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO SEGUNDO A PERSPECTIVA DE PIAGET (1896/1980)

Os estudos de Piaget no âmbito da “psicologia genética” prestaram um grande contributo para a compreensão do processo de desenvolvimento cognitivo da criança, os seus princípios pedagógicos alteraram a forma de pensar a educação e estão, actualmente, presentes nos programas curriculares e no desenvolvimento das práticas educativas.

As várias pesquisas bibliográficas que efectuámos sobre os estudos de Piaget referem que o seu modelo foi muito influenciado pela teoria de Darwin. Enquanto biólogo Piaget defende que, o ser humano se distingue dos outros animais pela capacidade de um pensamento simbólico e abstracto e direccionou os seus estudos no sentido de compreender como é que um organismo se adapta ao seu ambiente ou melhor, como desenvolve a sua capacidade de inteligência.

Sutherland (1996), citando as palavras do próprio Piaget (1952) refere que

“a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e o equilíbrio progressivo destas formas com o ambiente. Dizer que a inteligência é um exemplo específico da adaptação biológica é, por conseguinte, supor que esta é essencialmente uma organização cuja função é a de estruturar o universo, tal como o organismo estrutura o ambiente imediato” (p. 44).

Troadec & Martinot (2009) sublinham que Piaget (1966) evoca quatro factores que, em sua opinião, podem influenciar o desenvolvimento intelectual: “biológicos ou de maturação do sistema nervoso; de equilibração ou de coordenação das acções; sociais ou de coordenação interindividual; culturais ou de transmissão educativa” (p. 83). De igual modo, Marques (1999) refere que

“o modelo construtivista de Piaget pode considerar-se da seguinte forma: na interacção sujeito/objecto, ocorrem dois processos, a assimilação e a acomodação, que correspondem à função passiva e à função activa da inteligência. Para Piaget a inteligência humana é um factor de resolução de problemas que o ambiente coloca ao sujeito e mediante a qual o sujeito trata de superar as suas dificuldades concretas (...). Segundo Piaget, na inteligência, só o seu funcionamento (estruturas funcionais) é hereditário, e os conteúdos derivam da interacção do sujeito com o objecto. O indivíduo, posto em contacto com o seu ambiente e procurando adaptar-se a ele, interage com ele (através da assimilação e da acomodação), e é assim que lhe surgem os conhecimentos (criados em resposta a estímulos ambientais)” (p. 34).

De acordo com Sutherland (1996),

“a assimilação é a capacidade de a criança mudar o ambiente, de modo a ser apropriado à sua imaginação. A acomodação é a capacidade da criança de se adaptar ao meio ambiente (...) A assimilação envolve uma experiência transformadora na mente, enquanto a acomodação é caracterizada pelo ajustamento da mente a uma nova experiência” (pp. 44-45).

Sobre o processo assimilação – acomodação Troadec & Martinot (2009) referem ainda que

“a importância atribuída à assimilação faz com que a psicologia genética de Jean Piaget não seja uma psicologia do desenvolvimento fundamentalmente influenciada pelo seu meio sociocultural (...) o desenvolvimento da inteligência é, portanto, o de uma estruturação sucessiva de ações assimiladoras e em seguida de operações (que são ações interiorizadas), que se estabelecem a partir de estruturas iniciais elementares «enraizadas» na organização biológica” (p. 58).

Segundo a teoria de Piaget, o ser humano passa por “diferentes estádios” de desenvolvimento cognitivo. Esses estádios são ordenados e previsíveis e decorrem do nascimento até à fase da adolescência. A ordem dos estádios é inalterável e inevitável a todo o ser humano, sendo que os intervalos de tempo de cada um deles não são fixos e podem variar em função do indivíduo e do ambiente em que este se encontra. A passagem de um estádio a outro não ocorre simplesmente pela maturação individual, mas também pela influência dos contextos ambientais. A linguagem e as relações sociais desempenham um papel essencial nesse processo.

Piaget defende que com o aparecimento da linguagem o ritmo de desenvolvimento da criança é acelerado, porque a aquisição da linguagem vai permitir a troca de ideias, quer com os seus pares, quer com os adultos, transformando o que vê e ouve em conhecimento.

De acordo com a “teoria dos estádios”, a aprendizagem só acontece após a consolidação das estruturas de pensamento ou seja, a construção de um novo conhecimento só ocorre depois de consolidado e superado o estádio anterior. Assim, para que a aprendizagem aconteça é preciso que se estabeleça um desequilíbrio nas estruturas mentais da criança “desequilíbrio cognitivo”, os conceitos anteriormente assimilados têm de passar por um processo de desorganização, para que a partir do contacto com novos conceitos se voltem a reorganizar e se estabeleça um novo conhecimento. Este processo consiste na equilibração das estruturas mentais ou seja, o conhecimento anterior transforma-se num novo conhecimento, modificando assim as suas ideias sobre o mundo e originando um esquema mais adaptativo. “Deve salientar-se que a teoria de Piaget considera a aprendizagem como a antítese de uma esponja que absorve água. Assemelha-se ao acto de comer: absorvendo a parte nutritiva e tornando-a parte de si próprio” (Sutherland, 1996, p. 46).

A perspectiva piagetiana defende que o desenvolvimento intelectual acontece espontaneamente na criança a partir da sua acção sobre o ambiente. O conhecimento que a criança constrói baseia-se nas suas acções e na sua reflexão sobre essas mesmas acções. Assim, a aquisição de conhecimentos é um processo individual que depende das estruturas cognitivas do sujeito e da relação do sujeito com o objecto. Tal como referem Homann & Weikart (2009), “o conhecimento não provém nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos” (p. 59). Igualmente, Xypas (1999) sublinha que “as operações mentais do aprendente sobre os objectos e a cooperação com outrem constituem duas condições necessárias à aprendizagem” (p. 62).

Ao considerar a criança como sendo competente, activa, construtora do seu próprio desenvolvimento, Piaget concebeu uma perspectiva construtivista da aprendizagem, ou seja, uma aprendizagem por descoberta, fruto da interacção do sujeito com os objectos e com o meio. Através da interacção, a criança tem oportunidade de descobrir as propriedades dos objectos, de desenvolver o seu conhecimento espacial, lógico - matemático e físico.

Na opinião do autor é através do pensamento que as crianças progridem, “a linguagem vem em seguida, proporcionando um meio de condensação do pensamento *puro* em forma simbólica” (Sutherland (1996, p. 56).

Piaget opina que para a criança adquirir pensamento e linguagem tem de passar por várias fases de desenvolvimento psicológico, passando do individual (fase egocêntrica) para o social. Na fase egocêntrica a criança interpreta o mundo a partir da perspectiva individual. O pensamento e a linguagem estão apenas centrados em si,

“a criança que se encontra na fase pré operatória concentra-se apenas na sua própria perspectiva ou ponto de vista, sentindo muitas dificuldades para compreender as opiniões e os pontos de vista das outras pessoas “egocentrismo” a criança tem dificuldade em conseguir descentralizar-se, ou seja colocar-se na posição de outra pessoa”(Smith, Cowie & Blades, 1998, p. 395).

Relativamente à teoria dos estádios, Figueiredo (s/data) apresenta-nos uma síntese da teoria cognitiva defendida por Piaget que divide o desenvolvimento intelectual da criança em 4 estádios: *o estádio sensório motor* (0 aos 2 anos); *o estádio pré-operatório* (2 aos 7 anos); *o estádio das operações concretas* (7 aos 12 anos) e *o estádio das operações formais ou abstractas* (a partir dos 12 anos).

De acordo com esta teoria, as crianças em idade pré-escolar encontram-se no estádio pré-operatório, que se subdivide em dois períodos:

“dos 2 aos 4 anos, a criança começa a encarar os estímulos como representativos de objectos. Começa a desenvolver-se a função simbólica, que será a base para a aquisição da linguagem. Este desenvolvimento irá permitir a aprendizagem da leitura; Dos 4 aos 7 anos predomina o pensamento intuitivo, no qual a criança deduz por percepção directa, sem usar muito o raciocínio. Ela começa a desenvolver pensamentos mais complexos” (p. 24).

Piaget defende que para a aprendizagem ocorrer é fundamental que a criança sinta prazer no que faz e como tal, é importante que considere a actividade como um jogo. Na sua opinião, só quando existe algo que interesse de facto às crianças é que estas se mostram activas e realizam aprendizagens significativas. “Se os problemas são na verdade os seus, as crianças concentram-se e trabalharão durante um tempo extraordinariamente longo” (Kamii (s/d), p. 110).

No que diz respeito ao aparecimento do jogo simbólico na criança, Piaget defende que a partir dos dois anos a criança já é capaz de distinguir os significantes dos significados. Durante o período pré-operatório surge o jogo simbólico e a criança passa a utilizá-lo como instrumento para se inserir no mundo dos adultos.

Piaget definiu o jogo como “sistema primário de assimilação do real ao eu” (Cerezo *et al.*, 1997, p. 1472).

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO SEGUNDO A PERSPECTIVA DE VIGOTSKY (1896/1934)

Tal como Piaget, também Vigotsky atribui uma importância fundamental à interacção na construção do conhecimento e no desenvolvimento da criança. Enquanto Piaget valorizava mais a interacção entre iguais do que entre criança e adulto, Vigotsky considera que tanto a interacção entre criança-criança como a interacção entre criança-adulto produzem conhecimento, sendo condição necessária para a aprendizagem que um deles se encontre num nível mais avançado de desenvolvimento, para assim poder actuar na “Zona de Desenvolvimento Próximo” da criança.

“o trabalho de Vigotsky demonstrou que a aprendizagem das crianças é uma actividade social que progride através da sua interacção com os adultos e as outras crianças. Vigotsky afirma que a aprendizagem das crianças comporta em qualquer momento três níveis ou *Zonas de Desenvolvimento*:

ZDR – zona de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento real descreve a aprendizagem que a criança já concretizou.

ZDP - zona de desenvolvimento próximo. A chave para a aprendizagem efectiva é a zona de desenvolvimento próximo. É também aqui que a criança precisa muitas vezes da ajuda de um adulto ou de um par que lhe possa dar o apoio necessário para dar o salto.

ZDF - zona de desenvolvimento futuro. A zona de desenvolvimento futuro descreve a aprendizagem que a criança ainda tem de concretizar” (Pascal & Bertram, 1999, p. 22).

De acordo com as pesquisas que efectuámos podemos referir que as teorias cognitivas de Piaget e Vigotsky convergem na forma como preconizam o processo de aprendizagem, uma vez que os dois autores encaram a criança como sujeito activo da sua aprendizagem.

Porém, as suas teorias apresentam também outras divergências. Enquanto Piaget defende que a estruturação do organismo antecede o desenvolvimento e que o indivíduo constrói o conhecimento sozinho, de forma espontânea através da interacção do sujeito com o meio, Vigotsky concebe a teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo da criança, defendendo que as relações sociais levam ao desenvolvimento das funções mentais.

“O conceito biológico de desenvolvimento de Piaget, como sendo uma questão de maturação e desdobramento, foi rejeitado por Vigotsky. A adaptação da criança, segundo Vigotsky, era bastante mais activa e menos determinista. Incidiu muito menos sobre a herança biológica e deu maior ênfase à cultura” (Sutherland, 1996, p. 77).

Vigotsky considera que a actividade partilhada constitui *o modo fundamental de aprender* e por este motivo, a sua teoria ficou conhecida por sócio-construtivismo ou sócio-interacionismo. Na perspectiva vigotskyana, o desenvolvimento cognitivo é um processo interactivo partilhado por todos os que nele participam. A pessoa é uma construção social, que se forma através das interacções que estabelece com as pessoas e os contextos culturais da realidade em que se encontra, pela apropriação dos instrumentos e artefactos desse contexto. De acordo com esta perspectiva, o desenvolvimento da criança progride do nível social para o individual. A relação entre a criança e o mundo é um processo mediado pelo outro, através de elementos de mediação como os signos e os instrumentos. Vigotsky defende que a criança se desenvolve através da linguagem, do jogo e do trabalho cooperativo entre as crianças menos experientes e as mais experientes. As interacções desempenham por isso, um papel essencial na aprendizagem, quanto mais ricas forem as interacções, mais rapidamente ocorre o desenvolvimento.

Smith, Cowie & Blades (1998) referem que

“o modelo Vigotsky propõe não apenas a perspectiva do individuo funcionando no seu próprio contexto social imediato (por exemplo, na família ou grupo social), mas também a de que a própria mente humana “se estende para além da pele”. Todo o funcionamento humano é, por natureza, sociocultural” (p. 492).

No que se refere a importância da escola no processo de aprendizagem, Vigotsky considera que a escola proporciona aprendizagens que não ocorreriam de forma espontânea na criança sem a mediação do adulto e que o ensino deverá estimular a criança a conseguir um nível de compreensão e a adquirir habilidades que a criança ainda não consegue dominar totalmente.

Vigotsky atribui por isso, muita importância ao papel do educador como impulsionador e mediador do desenvolvimento cognitivo da criança.

“a aprendizagem é um processo social pelo qual as crianças constroem progressivamente novos conceitos. Este processo consiste em seleccionar informações, gerar hipóteses de interpretação dessas informações e tomar decisões quanto à integração das novas experiências nas construções mentais actuais. Pela

comunicação e pelo diálogo, o papel dos educadores consiste em encorajar as crianças a descobrirem esses princípios de aprendizagem” (Smith, Cowie & Blades, 1998, p. 91)

Também Spodeck (2002) refere que

“o pensamento das crianças é resultado da sua interacção com outra pessoa mais competente. Os adultos estruturam, ou apoiam em termos de scaffolding, as interacções das crianças, a fim de facilitarem o desenvolvimento da sua competência a um nível superior ao que lhes seria possível atingir sozinhas” (p. 237).

Smith, Cowie & Blades (1998) salientam ainda, que na perspectiva de Vigotsky “a linguagem desempenha um papel chave neste processo. Vigotsky sugeriu a hipótese de que era através do discurso que se havia formado pelos processos da interacção social que a criança se desenvolvia como pensador e aprendiz” (p. 494).

De acordo com a teoria defendida por Vigotsky, o pensamento e a linguagem iniciam-se pela fala social, pois “ao falar com os outros, a criança desenvolve a consciencialização da sua própria linguagem” (Sutherland, 1996, p. 81), passando, posteriormente, pela fala egocêntrica. Ao adquirir a linguagem, a criança utiliza o seu discurso interior para falar alto para si própria. Esta linguagem “egocêntrica” constitui para a criança uma forma de direccionar o seu próprio comportamento. Essa linguagem vai tornar-se, progressivamente, mais silenciosa, atingindo a fala interior que é o pensamento reflexivo, desenvolvendo-se assim como “pensador e aprendiz”.

Relativamente à importância do jogo no processo de desenvolvimento cognitivo da criança, Vigotsky sustenta que o jogo é insubstituível na educação da infância e um dos mais importantes contextos para as crianças desenvolverem competências críticas, que irão garantir a sua adaptação e desempenho com sucesso em contexto educativo. Tal como referem Smith, Cowie & Blades (1998 “Vigotsky considera os jogos infantis como a principal fonte de desenvolvimento durante ao período pré-escolar” (p. 241).

NOÇÕES E CONCEITOS DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA/JOGO DRAMÁTICO

No campo da educação, especialmente no ensino pré-escolar e no ensino básico, é bastante comum recorrer-se a dramatizações e a teatros para levar a cabo algumas actividades colectivas de carácter recreativo como por exemplo encontros entre escolas, festas de final de período (...), como forma de produzir um espectáculo, que de alguma forma evidencie as habilidades das crianças e divirta os espectadores. Sendo assim, em nosso entender, atribuída à expressão dramática um papel secundário relativamente às outras áreas e domínios de aprendizagem.

Consideramos, portanto, que a expressão dramática não pode ser encarada com a finalidade de produzir espectáculo, mas como uma forma natural de educar e ajudar a criança na relação consigo própria, com o seu corpo, com o outro e com o mundo, respeitando as suas características individuais, a sua liberdade e o seu poder criativo.

Tendo em conta que enveredámos pela expressão dramática, mais especificamente, pelo jogo dramático, como estratégia para a resolução do nosso problema e que vulgarmente se utilizam os termos expressão dramática, jogo dramático, jogo simbólico, dramatização, teatro (...) como se se tratasse da mesma actividade, julgamos importante clarificar os conceitos por nós abordados: *expressão dramática/jogo dramático*.

As pesquisas bibliográficas realizadas nesse sentido, levaram-nos a concluir que todas actividades acima mencionadas apresentam diferentes procedimentos, mas possuem algumas características comuns, uma vez que todas utilizam a expressão dramática em maior ou menor medida e que a sua essência é lúdica. De acordo com o dicionário da língua portuguesa (2003), a palavra lúdico deriva do latim “ludricus” que significa divertimento ou recreativo.

Segundo a definição constante nas Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar (1997) relativas ao domínio da expressão dramática “a expressão dramática é o meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o outro que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (p. 59).

Faure & Lascar (1982) consideram que “a expressão dramática se define por uma dupla necessidade: expressão e comunicação. Há pois expressão dramática sempre que alguém se exprime pelo gesto e/ou pela palavra, para os outros, com prazer” (p. 11).

Sousa (1972) refere que “expressão é apenas a formulação das sensações e dos sentimentos” e acrescenta que “não é apenas um rótulo de um sistema de educação do gesto ou do esquema corporal, mas sim uma expressão pelo movimento global do corpo, que é tudo, é a vida” (p. 11).

Sabemos que não só a criança, mas também o adulto tem necessidade de expressar livremente as suas emoções, as suas inquietações, os seus medos, as suas alegrias, enfim, os seus estados de alma. Por conseguinte, quantas mais oportunidades tiver de o fazer, mais facilmente conseguirá encontrar o ponto de equilíbrio que lhe permite estabelecer uma ligação afectiva harmoniosa entre si e o mundo que a rodeia. Como refere Bartolomeis (1982) “na escola existem maiores oportunidades de jogo e de trabalho, uma vida social mais activa” (p. 22). Assim, enquanto educadores, compete-nos estimular e rentabilizar essas oportunidades de jogo de forma globalizante e articulada nas diferentes áreas e domínios de aprendizagem.

Em nosso entender, a criança possui uma predisposição natural para o jogo. Aprender de forma lúdica será, certamente, a melhor forma de progredir significativamente na sua aprendizagem. “Concebendo-se uma educação que esteja voltada, não para o ensino de

matérias escolares, mas para o desenvolvimento equilibrado da personalidade da pessoa, o jogo dramático será, sem dúvida alguma, um dos melhores, senão o melhor, método educacional” (Sousa, 2003, p. 32)

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

O jogo possui duas funções: a função lúdica e a função educativa, podendo considerar-se a função lúdica como aquela em que se encontra a diversão e o prazer pelo prazer e a função educativa como aquela em que o jogo contribui para a autoformação e desenvolvimento global da criança.

Partindo da constatação de que a criança joga melhor quando tem vontade e sente prazer em jogar, podemos então reconhecer a existência de uma simbiose pedagógica entre a função lúdica e função educativa do jogo. Não descorando, por isso, a função lúdica do mesmo é ao nível da sua função educativa que nos propomos intervir. Pois, como Bercebal (1995) sustenta

“el objectivo principal del Drama es dotar de herramientas expresivas al individuo, sea niño, joven o adulto (...) Drama utiliza juego. Sin juegos, seria imposible crear Drama. Pero hay que conseguir algo a partir de esos juegos de forma intencionada, no porque en sí mismos lleven implícito esse desarrollo de la personalidad. Creatividad, Expresión, Destrezas, Cualidades, Logros personales, Grupo, Desinhibición (...) enfin, hay que jugar, pêro tratando CONSCIENTEMENTE de que sirva para mucho más” (p. 79).

De acordo com Sousa (2003) Peter Slade faz questão em sublinhar a diferença entre

“*Drama no âmbito educativo*, com os seus objectivos voltados para a promoção do autodesenvolvimento da criança e o ensino de drama (...) chamando a atenção para que muitos professores tem tendência para ensinar o drama (...) considerando mais importante o espectáculo do que as necessidades educacionais da criança” (p. 30).

A este respeito Bercebal (1995) sublinha que “ el Drama usa juegos, trabaja com juegos (...) Pero no és um juego en sí mismo” (p. 41). Acrescenta ainda que “seria interminable hacer una lista de juegos que son aptos para drama, porque casi cualquier juego puede encajar en una sesión de drama” (p. 79). Opina também que “en Drama, no hay nada mal hecho, lo único que está mal hecho es lo que no se hace” (p. 48).

Sabemos que o jogo é entendido por muitos pedagogos como a interface entre o educador e a criança. Tendo por base este pressuposto, optámos por recorrer a actividades de jogo dramático como forma de ultrapassar a situação problemática detectada no nosso grupo

de crianças. Pois, também nós opinamos que o jogo sendo a primeira actividade executada espontaneamente pela criança constitui a base do seu desenvolvimento, quer a nível, afectivo, físico, comunicativo, relacional e cognitivo.

Leenhardt (1973) refere que o jogo dramático “é uma técnica que pretende responder a necessidades definidas. Apoiando-se na improvisação de situações sobre temas propostos à criança ou escolhidos de entre os que ela imaginou” (p. 26).

Sousa (2003) afirma que o jogo dramático “consiste em acções espontâneas, sem qualquer texto ou guião escrito, sem qualquer preparação ou ensaio, respondendo a uma direcção mínima (geralmente apenas um pequeno tema) do professor” (p. 66).

Cerezo *et al.* (1997) referem que “o jogo dramático utiliza como recursos expressivos os mesmos que a criança utiliza usualmente na sua vida quotidiana: a expressão linguística, a expressão rítmico - musical, a expressão plástica e a expressão corporal” (p. 1435).

Assim, quando o educador propõe actividades de jogo dramático, que pode ser realizado através de jogos de apresentação, jogos de sensações, jogos de pantomima, jogos narrativos, jogos de sons, jogos com máscaras, jogos com disfarces e muitos outros, deve ter em conta as vivências e experiências das crianças, uma vez que o jogo dramático é um exercício da criança e para a própria criança, que parte de uma acção e não de um texto ou guião que a pode limitar e embaraçar.

Lequeux (1977) sustenta que os jogos dramáticos têm duas funções: a função individual e a função social.

Relativamente à função individual diz-nos que estes

“exercitam a imaginação; solicitam a observação, reflexão e espírito crítico; favorecem as faculdades de dedução e lógica; utilizam o vocabulário, a sintaxe, a pronúncia correcta; ajudam a aquisição do domínio do gesto; lutam contra a timidez; constituem uma motivação para exercícios manuais de preparação de acessórios; sugerem a manifestação do poder criativo das crianças, no domínio imaginativo, gestual e verbal; facilitam a expressão do «eu», sob a máscara da personagem interpretada, permitem a libertação de conflitos íntimos dos indivíduos, faculdades que, doutra forma, se perderiam; constituem um meio de desinibição”.

Relativamente à função social dos jogos dramáticos refere que

“asseguram a comunicação entre crianças; desenvolvem o espírito de equipa, através da elaboração em comum da história, da procura de acessórios e da encenação, através do jogo em que todos se sentem solidários, da relação que se estabelece entre espectadores e actores” (p. 159).

Sobre as características do jogo dramático Ryngaert (1981) argumenta:

“o jogo dramático não visa uma reprodução fiel da realidade; é uma actividade colectiva; não está subordinado ao texto; não tem em vista a representação oficial rodeada de um importante aparato; não

reclama actores virtuosos, competentes em todas as técnicas de expressão; não necessita de cenários, trajes, ou adereços no sentido tradicional” (pp. 34-35).

Consideramos importante referir que o recurso à expressão dramática, como forma de promover o desenvolvimento da criança, assenta num processo de educação pela arte, “el único arte cuya matéria prima es el próprio ser humano” (Bercebal, 1995, p. 44), que coloca a criança no centro do processo ensino-aprendizagem, dando total liberdade de expressão, de manifestação, de escolha e poder de decisão à criança.

BREVE HISTÓRIA DO JOGO DRAMÁTICO

A criança inicia o seu relacionamento com o mundo através da brincadeira. Os gestos e os sons do recém – nascido, não são mais do que uma forma de comunicar e de se adaptar a ele. Através do movimento e da brincadeira a criança desenvolve a sua capacidade de relacionamento com o outro e com mundo físico. A este respeito, Sousa (1972) diz-nos que “ao movimentar-se expressivamente, a criança desenvolve a sua personalidade, liberta-se, afirma-se, conhece-se melhor, adentra-se e aperfeiçoa a forma de se exprimir e de comunicar” (p. 11).

De acordo com Ferran, Marriet & Porcher (1980)

“o jogo é uma componente essencial da vida dos homens: em todas as sociedades, em todas as épocas, existem múltiplos jogos que excitam as paixões humanas (...) Heráclito escrevia que *o tempo é uma criança a brincar aos dados*. Esta metáfora traduz bem a importância que tiveram, nos destinos dos homens, os diversos jogos que eles fabricavam e aos quais se entregaram” (p. 9).

Os registos históricos referem que nos primórdios da civilização quer no ocidente, quer no oriente são várias as manifestações em que o homem, através de verdadeiras representações dramáticas comunicava com os deuses, idolatrando por meio de rituais os entes que adorava e afugentando os demónios e os espíritos malignos que temia.

Sousa (2003) relata-nos que “ em cavernas da Europa e da América podem-se ver pinturas pré-históricas, representando homens vestidos de animais em cenas que poderão ter tido carácter religioso ou lúdico, mas que patenteiam um modo de representação, um desempenho de papéis fictícios” (p. 77).

Ainda de acordo com Ferran, Marriet & Porcher (1980), historiadores como Philippe Ariès ou Jean Chateau referem que “os jogos infantis atravessaram os séculos, leia-se os milénios, permanecendo intactos e idênticos a si próprios e constituindo, por isso, uma camada sedimentar essencial das sociedades humanas e, por conseguinte, dos indivíduos que as compõem” (p. 11).

Sousa (1980) relata-nos que

“o teatro para crianças e o teatro utilizando crianças como actores é antigo, mas a intenção de uma actividade dramática educativa foi, pela primeira vez referida por Baden Powell, no seu “Little wolf’s Book”, sendo logo a ideia adaptada, explorada e sistematizada, em França por Léon Chancerel. Dos meios do escutismo rapidamente passou para os meios escolares” (p. 16).

Uma vez reconhecido o contributo da actividade dramática para o desenvolvimento global e harmonioso da criança, a escola passou a adoptar também essa forma de educação, através da arte de “fazer de conta” e assim, nas últimas décadas, assistimos à integração da expressão dramática nos currículos escolares. A expressão dramática enquanto disciplina é relativamente recente, uma vez que só em 1975 apareceu no nosso país um programa oficial para o ensino primário designado “Música, Movimento e Drama”.

A CRIANÇA E A EVOLUÇÃO DO JOGO DRAMÁTICO

É através do contacto corporal que a criança começa a estabelecer relação com o mundo. Na tentativa de compreender a realidade que a envolve, a criança inicia a exploração da mesma, observando, sentindo e experimentando tudo o que tem ao seu alcance.

“É através do seu próprio corpo que a criança percebe o mundo exterior, é com o seu corpo que entra em relação com ele (...) sensações, percepções e acções constituem um ciclo que se desenvolve, se enriquece e se organiza para construir a personalidade” (Vayer, 1976, pp. 18-19).

O autor refere ainda que “existem dois aspectos inseparáveis e complementares na actividade corporal da criança: o aspecto funcional em que a criança age pelo prazer de agir e aspecto intencional em que a criança age para apreender ou para comunicar com os elementos do mundo presente” (p. 17).

Na ânsia de crescer e de se integrar no mundo dos adultos, a criança vai manifestando cada vez mais interesse de comunicar e partilhar os seus saberes e experiências. Através da brincadeira a criança descreve a maneira como encara o mundo, transmite-nos os seus sentimentos, as suas ideias, os seus conflitos interiores e os seus desejos mais profundos. Concordamos por isso, com Aguilar (1983) ao referir que “desta dinâmica, resulta uma melhor formação do indivíduo que, assim descobre as suas capacidades sensoriais e criativas” (p. 6).

Cerezo *et al.* (1997) dizem-nos que

“a expressão infantil mais primitiva começa no jogo livre e chega através de sucessivas etapas a um jogo elaborado, imaginativo e criador que é o jogo dramático (...) é o processo expressivo coordenado, sinal

inequívoco, na idade pré - escolar, da assimilação da realidade e da manipulação intelectual dos conteúdos aprendidos pela criança, com o fim de os transmitir aos outros” (p. 1437).

Também Ferran, Marriet & Porcher (1980) mencionam que

“uma primeira fase é consagrada ao que Piaget chama *jogos de exercícios* e Chateau *jogos funcionais* (...). Aparece em seguida numa segunda fase a que Piaget chama *jogos simbólicos*, Chateau *jogos de imitação*, é aí que se desenvolvem os jogos de mimo ou de ficção simbólica (...). A criança atinge em seguida uma terceira fase que é geralmente caracterizada pelo jogo de regra (...), o jogo socializado, que tanto pode ser individual como colectivo, marca o nascimento do jogo pedagogicamente explorável” (p. 16).

De acordo com a teoria piagetiana, Cerezo *et al.* (1997, p. 1472) apresentam a faixa etária em que os diferentes tipos de jogos ocorrem e se desenvolvem.

Idade	Tipo de jogo (segundo o controle exercido)	Modalidade lúdica (segundo a actividade predominante)
0-2 Anos	Livre	Jogo Sensorio -Motor
2-6 Anos	Dirigido	Jogo Simbólico
6 Anos em diante		Jogo Com Regras

Tabela 1 - Desenvolvimento do jogo segundo a faixa etária da criança.

Relativamente ao aparecimento do jogo dramático os investigadores Gloton & Clero (1973) sustentam que “dos 2 aos 7 anos surge o aparecimento da função simbólica, a qual permite representar objectos e acontecimentos não actualmente perceptíveis evocando-os por meio de símbolos ou de sinais diferenciados” (p. 42).

De igual modo, Slater (1999) sublinha que entre os 18 meses e 2 anos de idade

“graças à linguagem e às funções simbólicas, torna-se possível invocar objectos que não estão presentes perceptivamente, para reconstruir o passado ou fazer projectos, planos para o futuro, pensar em objectos não presentes mas muito distantes no espaço – em suma, abranger distâncias espaço -temporais muito maiores que anteriormente” (p. 59).

Os estudos levados a cabo por Smith, Cowie & Blades (1998) no âmbito da actividade lúdica da criança referem que

“o desenvolvimento das brincadeiras simuladas se encontra documentado por Fenson e Schenell (1986), que fazem a distinção entre três tendências paralelas: *o descentramento, a descontextualização e a integração*.”

O descentramento:

As primeiras brincadeiras simuladas tendem a tomar a forma de acções que realiza e dirige a ela própria. A criança é agente e receptor do esquema simbólico. Progressivamente vai existindo uma descentração do jogo simbólico, a criança já incorpora outros participantes em actividades simuladas.

A descontextualização:

A descontextualização refere-se à capacidade de utilizar objectos de substituição menos realistas como, por exemplo, um bloco de madeira em vez de um bolo ou um pau em vez de uma arma. As experiências realizadas demonstram que quanto mais diferente for o objecto do seu referente, maiores dificuldades terão as crianças em utilizá-lo de um modo simulado.

A integração:

(...) As sequências de jogos simulados tornam-se mais integradas à medida que a idade aumenta (...) aos dois anos ocorrem combinações multiesquemáticas. Começam-se a representar mini histórias com base em «guiões» subordinados a temas (...). A língua desempenha um papel cada vez mais importante na manutenção da estrutura deste tipo de actividades lúdicas. Todos estes progressos evolutivos surgem aliados nos jogos sócio dramáticos evidenciados pelas crianças dos 3 aos 6 anos” (Smith, Cowie & Blades, 1998, pp. 226 - 229).

O CONTRIBUTO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.

As várias mudanças que as crianças têm de enfrentar ao longo do seu percurso escolar exigem que as mesmas, por vezes num curto espaço de tempo, adquiram habilidades e competências que lhes permitam adaptar-se às novas situações e lidar, progressivamente, com uma maior complexidade de experiências, problemas e desafios.

Consideramos que a entrada da criança no ensino pré-escolar constitui o maior e mais importante desafio que a criança tem de enfrentar na sua infância, uma vez que nesta fase a criança está em pleno processo de desenvolvimento e ainda não possui maturidade para compreender o motivo do seu afastamento do meio familiar.

Sabemos que a fase da pré-escolaridade é a fase mais importante para o desenvolvimento das competências pessoais e sociais da criança, sendo, por muitos autores, considerada a fase mais fértil e mais activa da vida da criança, uma vez que é o despertar da

criança para si, para o outro, para a realidade, para a cultura e para a vida. Entendemos por isso, que o jardim-de-infância é o contexto ideal para a socialização e para o desenvolvimento pleno da criança.

As brincadeiras e actividades em grupo, espontâneas ou orientadas pelo educador, permitem à criança comparar, reflectir e avaliar os seus comportamentos e evoluir positivamente no desenvolvimento de todas as suas capacidades cognitivas e comunicativas.

Vayer (1976) defende que

“é através das interacções criança - objecto que a criança se apercebe da realidade do mundo material, que aprende e estabelece relações entre os elementos do mundo presente, isto é, que se desenvolve e organiza os seus conhecimentos. Mas estas relações, estes conhecimentos, só tomam significado num contexto social (...). O jogo torna-se, então, um meio de expressão total (...) indispensável para assegurar o equilíbrio emocional e relacional da criança e, por isso mesmo, contribui para desenvolvimento da sua personalidade e da sua integração progressiva na sociedade das outras crianças e na sociedade dos adultos” (pp. 198-216).

Também Sousa (1980) refere que “as actividades de grupo proporcionam o desenvolvimento da capacidade de gestão de relações interpessoais complexas, relações essas, alimentadas por antagonismos e reconciliações que, vão preparar a criança para a futura vida social” (p. 121).

Defendemos, portanto, uma prática educativa promotora da aprendizagem pela interacção entre crianças e adultos e apostamos em actividades lúdico-pedagógicas que estimulem situações de autêntica interacção com o outro. Referimo-nos, evidentemente, à interacção no verdadeiro sentido da palavra e não ao simples acto de brincar ao lado do outro, como observámos no nosso grupo de crianças. Pois, de acordo com as pesquisas que efectuámos a interacção implica a troca de ideias, o debate, a construção de projectos, a negociação, a concretização de planos e a resolução de problemas em conjunto.

Acreditamos que, de todas as actividades possíveis de desenvolver em contexto de jardim-de-infância, com vista ao desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal, o jogo dramático seja aquela que contribui de forma mais natural para estimular a criança a interagir e a cooperar com o outro. Como refere Spodeck (2002) “é no jogo que a aprendizagem ocorre na sua forma mais natural e espontânea e onde ela tem um significado particular para a criança” (p. 187).

Zabalza (1998) corrobora a ideia ao considerar “reconhece-se ao jogo a condição de modo natural que a criança usa para construir os seus próprios modelos de conhecimento, de comportamento sócio-afectivo e de selecção de valores” (p. 82).

No jogo dramático, a criança fala de si, daquilo que sente e da maneira como entende o mundo. Sabemos que ao falar de si, a criança expõe as suas ideias, recria e reinventa

situações, canaliza esperanças, ultrapassa contrariedades, adquire mais coragem e confiança em si para lidar com os seus problemas do dia-a-dia, desenvolvendo assim a sua auto-estima e a sua personalidade. Neste tipo de jogo, por vezes pouco valorizado como recurso educativo, a criança é estimulada a reflectir, a desenvolver o seu raciocínio, a sua imaginação e o seu espírito crítico. Nesta linha de pensamento, o jogo dramático constitui, portanto, uma forma de expressão libertadora e criadora, que promove o desenvolvimento de competências cognitivas, comunicativas e sociais e de aptidões que irão garantir a sua plena socialização e integração em contexto educativo e na sociedade.

Consideramos que o jogo dramático constitui também uma actividade de grande interesse pedagógico, no sentido de que permite que a criança tome consciência da importância da linguagem e de todas as suas capacidades expressivas enquanto instrumentos de comunicação que tem ao seu dispor. Também conceituados autores e pedagogos, como Froebel, Montessori, Claparède, Piaget, Vigotsky, Freinet, Wallon, Bruner e muitos outros reconheceram o valor pedagógico do jogo.

Ainda relativamente à importância que este tipo de actividade possui na formação da identidade pessoal e social e no desenvolvimento de competências cognitivas da criança, Smith, Cowie & Blades (1998) dizem-nos que jogar

“contribui para a formação intelectual sem arrastar a criança para um intelectualismo dessecante e rígido: é nisso que o jogo é insubstituível dentro do processo pedagógico. Conserva o dinamismo do vivente, do motivante, do prazer, e, ao mesmo tempo, milita nas fileiras do sério, do formal, do equipamento intelectual lógico – matemático” (p. 18).

Também Leenhardt (1973) considera que “a expressão dramática permite, através de uma pedagogia activa e dinâmica auxiliar e orientar as aquisições e a maturação da criança, sem nada lhe impor de exterior a si própria” (p. 17).

De acordo com as pesquisas que efectuámos sobre a teoria vigotskyana, acerca da importância do jogo no desenvolvimento da criança podemos ainda referir que o jogo é insubstituível na educação da infância:

“para o desenvolvimento da imaginação, das competências sociais e comunicativas, da auto-regulação, e como motivação para a aprendizagem; o jogo de faz de conta ajuda a criança a desenvolver a capacidade de auto-regular o seu comportamento físico, social e cognitivo isto é, a realizar esses comportamentos seguindo regras externas ou interiorizadas, em vez de agir por impulso; no jogo é como se estivesse *uma cabeça acima da sua*, a aprendizagem ocorre duas vezes, primeiro em conjunto, depois a sós. Em cooperação com os outros a criança consegue realizar *uma cabeça mais acima*” (cf. revista Noesis, nº 77, pp. 5- 21).

Pelo exposto, acreditamos que as actividades de jogo dramático contribuem, significativamente, para o desenvolvimento da aprendizagem, para a promoção da autoconfiança, da confiança no outro, da desinibição e da interacção entre as crianças.

O PAPEL DO EDUCADOR ENQUANTO PROMOTOR DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO JOGO DRAMÁTICO.

Compete ao educador enquanto promotor de experiências de aprendizagem planificar a acção educativa, com base nos interesses das crianças, e em actividades que favoreçam o desenvolvimento integral da criança nas diferentes áreas de conteúdo. Pois, “o carácter global do desenvolvimento infantil exige que as actividades propostas pelo educador sejam naturalmente integradas” (Figueiredo, s/data, p. 136). Compete-lhe ainda promover um clima de segurança, tranquilidade e de bom relacionamento entre todos os elementos do grupo, assim como organizar o espaço, o tempo e os recursos humanos e materiais, a fim de proporcionar condições de bem-estar e de incentivo que encorajem a criança a agir, a explorar e a descobrir por si. Como afirma Marques (1999),

“o desenvolvimento sócio emocional implica que a criança se sinta segura no relacionamento com os professores, respeite os sentimentos e os direitos dos outros, comece a coordenar pontos de vista diferentes, seja mentalmente activa e curiosa e tenha autoconfiança. O desenvolvimento cognitivo implica que a criança seja capaz de descobrir meios de atingir fins desejáveis e levante problemas e contribua para a sua resolução” (pp. 36-37).

Através do diálogo com as crianças, encorajando o jogo e deixando a criança expressar livremente as suas ideias, o educador consegue estabelecer uma natural troca de ideias e saberes entre todos os elementos do grupo e conhece melhor a personalidade de cada criança. Desta forma, o educador recorre a uma estratégia pedagógica que agrada à criança e, simultaneamente, promove a interacção, a partilha de experiências e a aprendizagem.

Bercebal (1995) diz-nos que para chegar a um bom fim educativo e formativo o professor tem que possuir as seguintes qualidades: “no directividad, control del foco, atracción de la atención, actitud positiva, recursos, capacidad de observación, Desinhibición, improvisación” (p. 142). Neste seguimento de ideias, Sousa (1972) entende que um educador não directivo “deverá ser alegre e compreensivo, simples, activo e sempre disponível, sempre atento às necessidades e interesses expressos pela criança, sempre pronto a dispensar-lhe a ajuda que ela espera, jamais impondo-lhe seja o que for” (p. 22). De acordo com Marques

(1999) Wadsworth (1984) aponta sete estratégias para promover o desenvolvimento cognitivo da criança:

“Criar um ambiente e atmosfera nos quais as crianças sejam activas e iniciem as suas actividades; o professor deve dar o tempo necessário para a realização das tarefas e proporcionar os materiais adequados; encorajar a criança a encontrar, por si as respostas, a partir da actividade sobre os objectos; permitir que a criança erre e, a partir dos seus erros, encontre as respostas correctas; dar a possibilidade de a criança adquirir o conhecimento social, através das interacções com outras crianças; fazer com que a criança encare o conhecimento como um todo inseparável, promovendo a interdisciplinaridade; ensinar directamente a criança apenas quando é de todo impossível que ela proceda à descoberta das soluções” (p. 37).

Sousa (1972) entende que o educador deve ser “um guia que orienta a criança para uma descoberta pessoal das suas potencialidades, estabelecendo a relação social em que a criança está inserida” (p. 28).

Para Zabalza (1992) “a função do educador é a de providenciar um clima de segurança e reconhecimento que estimule as crianças e lhes combata a inibição” (p. 127).

Baseando-se na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, Smith, Cowie & Blades (1998) alegam que para o autor,

“o professor é um facilitador, fornecendo os materiais adequados ao nível de desenvolvimento da criança e ajudando-a a fazer descobertas por si própria, através do conflito que se estabelece entre os esquemas que já detém e as evidências que se lhe apresentam” (p. 495).

Valorizando a perspectiva educativa que percebe a criança como sujeito activo do seu próprio conhecimento, o educador deverá estar atento a todas e cada uma das crianças, ouvindo, dialogando, estimulando e apoiando as suas ideias e os seus projectos, porque “compreender aquilo que as crianças fazem enquanto planeiam ajuda os adultos a apreciar e a compreender o vasto leque de comportamentos de planeamento que as crianças desenvolvem ao longo do tempo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 255).

Apoiar as crianças é um processo reflexivo, que também permite ao adulto aprender com as crianças, daí a aprendizagem pela acção não ter um único sentido, “ a aprendizagem pela acção não é uma estrada de um só sentido. Num clima de controlo partilhado, os adultos e as crianças são, ao mesmo nível, aprendizes e professores” Hohmann & Weikart, 1997, p. 79).

Em nosso entender, trabalhar lado a lado com a criança, observando e partilhando ideias e experiências é, sem dúvida, a melhor forma de conquistar a sua confiança, de escutar o que tem para nos dizer, o que pensa, o que sabe e o que quer saber.

O jogo dramático encarado com seriedade e intencionalidade educativa, constitui para o educador um excelente meio de conhecer e avaliar o desenvolvimento da criança. Por estas

razões, “todo o educador deve não só fazer jogar, como utilizar a força educativa do jogo” (Sousa, 1972, p. 24).

Faure & Lascar (1982) defendem que no jogo “o professor deve ser, ao mesmo tempo, elemento interno e externo do jogo (...) deve ser ao mesmo tempo inspirador, animador e crítico” (p. 15).

Por tudo o que referimos não restam dúvidas de que o educador, enquanto orientador e dinamizador da prática educativa, tem uma grande responsabilidade e um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança. Como tal, é fundamental que o adulto promova situações de aprendizagem activa, que saiba o que fazer para que a criança participe e se envolva verdadeiramente em actividades que a desafiem a querer experimentar e a saber mais. Como nos sugere Malaguzzi citado em Edwards, Gandini, & Forman (2008) “o papel do educador deve ser o de ajudar a que as crianças escalem as suas próprias montanhas, tão altas quanto possível” (p. 88).

PROBLEMÁTICA/QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

As observações dos comportamentos das crianças nas várias situações do seu dia-a-dia e os registos, diários, efectuados pelas crianças no quadro de frequências das diferentes áreas de actividade, constituíram o ponto de partida para diagnosticar a problemática por nós apresentada. Ao longo do tempo, constatámos que, nos momentos de actividades livres ou em situações de jogo espontâneo, as crianças formavam dois grupos bastante fechados que se agrupavam em função do género e dos interesses. Por norma, os rapazes agrupavam-se na área da garagem, onde cada um brincava com os carrinhos ou com as motas que trazia de casa. Também o grupo das meninas manifestava comportamentos idênticos, escolhendo sempre a cozinha ou o quarto para mostrar os bonecos, as carteiras, as pulseiras e outros brinquedos, que por vezes causavam situações de afastamento e de pequenas intrigas entre elas.

Segundo as nossas pesquisas bibliográficas, o facto de as crianças se agruparem em função do género, nestas idades, pode ser considerada uma atitude normal. Pois, como refere Bettelheim (2003) “ estas características não estão totalmente, nem sequer principalmente, ligadas ao sexo da criança, mas que se trata fundamentalmente de uma questão de condicionamentos culturais” (p. 322). A este respeito também Slater (1999) refere que “a teoria de Kohlberg sugere que assim que as crianças percebem a que género pertencem, desenvolvem comportamentos apropriados ao papel do género” (p. 71).

A nossa questão-problema assenta, essencialmente, no facto de termos observado que durante as suas brincadeiras as crianças também revelavam bastante dificuldade em interagir umas com as outras, ou seja, tanto o grupo dos meninos como o grupo das meninas brincavam em grupo de forma isolada/individualizada, limitando-se a partilhar fisicamente os mesmos espaços e a brincar lado a lado. Todavia, muito raramente partilhavam os seus brinquedos/materiais ou faziam planos em conjunto.

A interacção educativa é concebida como um processo mediador central, para a construção da autonomia intelectual e moral das crianças. Por conseguinte, é uma dimensão muito valorizada em educação de infância, quer seja das crianças entre si, com o adulto ou ainda com o material. A interacção entre as crianças constitui também um excelente meio para o educador perceber os interesses, as dificuldades e as expectativas das crianças; para promover atitudes de pesquisa, de exploração e de trabalho cooperativo e actuar “na zona de desenvolvimento próximo”.

A teoria interaccionista/construtivista concebe a criança como um participante activo do seu próprio desenvolvimento e o adulto como um elemento do grupo, que estabelece uma

relação de parceria com seus alunos, observando, escutando, planejando e avaliando os vários momentos do processo educativo. Esta visão de criança e de professor tem implicações significativas no processo de ensino aprendizagem, que se sustenta num processo interactivo de troca de ideias e de experiências. É um processo que respeita os interesses das crianças, que inclui o jogo como a base de uma construção activa do conhecimento. “El juego es, ante todo, una de las principales, o incluso, la principal actividade del niño (...) una de las maneras de participar el niño en la cultura” (Baquero, 1996, p. 143).

Nesta perspectiva, consideramos que a interacção entre as crianças dos diferentes sexos tem um papel fundamental na aquisição de competências sociais e na construção de aprendizagens significativas, uma vez que através dela as crianças partilham ideias e saberes, planeiam em conjunto e desenvolvem valores como: o respeito por si, o respeito pelo outro, a aceitação, a compreensão, a cooperação, a entajuda e a solidariedade. Defendemos que esses valores são essenciais para a formação de cidadãos éticos, responsáveis, solidários e interventivos na sociedade em que se inserem.

Como refere Oliveira-Formosinho (1996) acerca dos trabalhos de Vigotsky, “a aprendizagem das crianças é uma actividade social que progride através da sua interacção com os adultos e as outras crianças” (p. 22). Segundo Kamii (s/data), a importância da interacção foi demonstrada por Perret-Clermont (1980). A autora provou que “o choque de opiniões e esforços para resolver um desacordo durante 10 minutos, estimulavam a criança pré - operacional a fazer novas relações e a raciocinar a um nível mais alto do que as crianças do grupo controle” (pp. 62-63). Sobre a importância da interacção para o desenvolvimento cognitivo da criança também Troadeck & Martinot (2009) consideram que, “mudanças de estádio ou de subestádio operatórios, são mais importantes quando a criança resolve uma tarefa em interacção com outra” (p. 81).

Para além do problema diagnosticado a nível das interacções, as crianças também revelavam atitudes de grande inibição sempre que tinham de se expor individualmente perante o outro, ou de enfrentar uma situação nova. Pensamos que uma das principais funções do educador é combater a inibição das crianças, pois como alguns autores defendem e, como nós também concordamos, a inibição é o grande inimigo da auto-estima e da criatividade.

Ao longo do primeiro período realizámos várias actividades em grupo quer no interior, quer no exterior do jardim-de-infância, com o objectivo de promover as interacções entre elas e de ajudar as crianças a desenvolver mais a sua auto-estima. Como afirma Alcántara (1991) “quando um aluno ou qualquer pessoa goza de auto - estima é capaz de enfrentar os fracassos e os problemas sobrevindos. Dispõe dentro de si da força necessária para reagir buscando a superação dos obstáculos” (p. 11).

No decurso do segundo período, constatámos que as crianças começaram a brincar mais umas com as outras e a partilhar um pouco mais os seus brinquedos. No entanto, observámos que continuavam a manifestar muita tendência para se agruparem em função do género, interagindo muito pouco umas com as outras. O grupo dos rapazes escolhia sempre a mesma área e rejeitava qualquer tipo de actividade onde estivesse implícito um papel ou atitude designada feminina, como por exemplo: brincar na cozinha e no quarto, segurar em bonecas, varrer, lavar, vestir roupas, usar adereços (...). Por sua vez, o grupo das raparigas também não escolhia a área da garagem ou outras brincadeiras convencionadas como masculinas.

Em nosso entender, para ultrapassar este problema seria necessário optar por estratégia pedagógica motivadora que desse prazer às crianças, que fomentasse a livre expressão de sentimentos, o diálogo, a troca de ideias, o contacto directo, o trabalho de equipa, e a entreaajuda.

Foi com base nesta problemática que partimos para o nosso trabalho de investigação. De acordo com Sousa (2005)

“uma investigação é um procedimento que procura encontrar qualquer coisa. Quando se parte para uma investigação dever-se-á saber para onde se vai, ou seja, o que é que se vai procurar (...) o problema é o objectivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos resposta”.

O autor, recorrendo a outros investigadores, acrescenta ainda que “o problema surge, em investigação, devido à necessidade de: esclarecer uma lacuna no conhecimento pedagógico (Baquero, 1989); de se estudar um fenómeno educacional novo (McGuigan, 1977); de testar programáticas, metodologias e técnicas educacionais (Mouly, 1978); de analisar as relações pedagógicas (Estrela, 1986)” (p. 44).

Assim, e tendo em conta que a actividade preferencial das crianças, nesta faixa etária, é o jogo, considerámos fundamental utilizá-lo e rentabilizá-lo enquanto recurso pedagógico promotor de aprendizagens ao nível do desenvolvimento pessoal e social deste grupo de crianças.

A nossa experiência pessoal e profissional permite-nos afirmar que o jogo surge espontaneamente na criança e que, por conseguinte, a criança não precisa de grande estímulo para jogar. “A força mais motivadora, tanto para crianças como para adultos, é o prazer. É importante que a aprendizagem se faça de uma forma divertida e que as crianças façam as coisas de que gostam” (Spodek & Brown, 2002, p. 187). Contudo, sabemos que, se o jogo não for devidamente orientado pelo adulto dificilmente cumprirá a sua função educativa, funcionando apenas como mera actividade lúdica para a criança. É aqui que entra o nosso papel de educadores, ou seja, tirar o máximo «partido» daquilo que a criança faz com prazer.

Conscientes de que as crianças só realizam aprendizagens significativas se estiverem verdadeiramente interessadas e envolvidas na actividade, planificámos um conjunto de 7 actividades de jogo dramático (anexo A), remetendo o nosso estudo para as seguintes questões:

- Será que o jogo dramático promove a interacção entre as crianças?
- Poderá o jogo dramático contribuir, de forma articulada e integradora, para o desenvolvimento da criança nas diferentes áreas de conteúdo?

OBJECTIVOS DO ESTUDO

Com este projecto não pretendemos apenas evidenciar a problemática anteriormente descrita, mas sim apresentar propostas de acção que vão de encontro aos objectivos que ambicionámos alcançar.

Sousa (2005) refere que “as duas questões iniciais que se colocam intelectualmente ao investigador num projecto de investigação são: Investigar o quê? E para quê? ”. Acrescenta que “as ideias não surgem logo de modo acabado e definitivo”. Como tal, também nós sentimos essa dificuldade e nos interrogámos sobre as mesmas questões durante algum tempo. Concordamos com o referido autor ao referir “trabalha-se melhor e com mais interesse naquilo de que se gosta e que se conhece bem, em algo que desperte a curiosidade intelectual e que signifique um desafio” (p. 79). Nesta linha de pensamento e diagnosticado o problema, reflectimos sobre as estratégias que poderíamos adoptar para o ultrapassar com sucesso. Posteriormente, elaborámos o nosso plano de acção, tendo em conta os seguintes objectivos:

- Demonstrar de que forma o jogo dramático contribui para promover a as interacções entre as crianças.
- Evidenciar como o jogo dramático pode contribuir, de forma articulada e integradora, para o desenvolvimento da criança nas diferentes áreas de conteúdo.
- Analisar as produções individuais e colectivas das crianças, com o intuito de verificar de que forma as actividades proporcionadas contribuíram para o desenvolvimento de competências sócio – afectivas e cognitivas da criança.

METODOLOGIA

Com base na problemática detectada, planificámos um conjunto de actividades de jogo dramático, a levar a cabo durante o mês de Maio, no sentido de colmatar as dificuldades de interacção diagnosticadas no nosso grupo de crianças.

Optámos pela expressão dramática como forma de “tirar partido” daquilo que as crianças mais gostam e melhor sabem fazer: brincar/jogar. A este respeito Ferran, Marriet & Porcher (1980) afirmam que “todas as crianças brincam, procuram brincar, desejam brincar; lamentam não brincar, pedem brincadeira (...) É pois indiscutível que o jogo preenche as funções psicossociais, afectivas e intelectuais no devir infantil” (p. 15).

Tendo em conta os interesses das crianças e o contributo que o jogo proporciona no desenvolvimento de competências ao nível da formação pessoal e social da criança, propomos-nos intervir pedagogicamente no sentido de desenvolver as suas capacidades de comunicação e relacionamento interpessoal. Pretendemos, essencialmente, que as crianças aprendam a regular a sua própria conduta, progridam na busca da sua própria identidade, na valorização de si e dos outros.

Como refere Silva (1997),

“a formação pessoal e social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida” (p. 51).

As actividades a realizar ao longo da nossa intervenção serão essencialmente práticas, privilegiando os jogos livres e os jogos dirigidos.

Durante as situações de jogo livre, procuraremos apoiar e orientar as crianças para que encontrem os seus próprios recursos e, desta forma, possam trabalhar ao máximo as suas possibilidades expressivas. “Ao brincarem sozinhas umas com as outras num ambiente de aprendizagem pela acção, as crianças ganham uma sensação de prazer e de auto-confiança, que advém das oportunidades para se movimentarem” (Hohmam & Weikart, 1997, p. 624).

Sempre que nos referimos a situações de jogo dirigido, devemos esclarecer que não pretendemos impor a actividade à criança ou ditar normas e regras de conduta. Queremos sim, contribuir para criar um clima propício ao desenvolvimento da capacidade criativa e expressiva da criança, estimulando-a a interagir com toda a sua naturalidade e espontaneidade. É nossa intenção lançar desafios motivadores e dar-lhe espaço para que a criança possa expressar-se livremente e decidir por si. Como Zabalza (1992) nos sugere “a

criança deve ser estimulada e convidada à acção dinâmica, tanto a partir de assuntos ou temas ocasionais como de momentos programados pelo educador” (p. 301).

Defendemos que as propostas do adulto devem funcionar apenas como estímulo e desafio, pois, tendo um ponto de partida as crianças não se sentirão perdidas, terão um suporte que lhes permitirá progredir com mais confiança, libertarem-se e interagirem naturalmente umas com as outras.

Concordamos com Sousa (1972), ao afirmar que “a verdadeira criatividade educativa reside na criação em grupo, em situações de inter-relação, em que as diversas formas pessoais de expressão se conjugam numa acção tendente a objectivos comuns” (p. 36). Em todas as situações de jogo dirigido, a educadora procederá a uma breve motivação, como forma de criar um clima que promova o estímulo, o interesse e o entusiasmo da criança, por exemplo: narrando uma história, lendo um texto, cantando uma canção, relatando uma situação real ou imaginada (...). De acordo com o mesmo autor “motivar a criatividade será também provar à criança que se confia nela, nas suas possibilidades de realização, levando-a a descobrir que a criação é mais importante que a execução” (Sousa, 1972, p. 22). O referido autor defende que “educar é motivar (...), as crianças têm tendência para repetir as mesmas coisas. O seu vocabulário é pobre e a sua imaginação carece por vezes de estímulos. Uma boa motivação é factor preponderante para uma boa criatividade” (Sousa, 1972, p. 47).

Nesta linha de pensamento, também Lequeux (1977) argumenta que “para um bom desenvolvimento do jogo, é necessário um monitor cuja função é estimular, sugerir, observar e prever” (p. 11). Apesar dessa motivação prévia, a educadora procurará não fazer explicações muito longas ou dar exemplificações, dado que estas irão limitar de certa forma a criatividade infantil, uma vez que a “criança começaria a sua acção tentando imitar aquilo que o professor referiu e continuá-lo-ia, tentando aproximar-se cada vez mais daquilo que para ela ficou estabelecido como padrão” (Sousa, 1972, p. 28).

Acima de tudo, perspectivamos que as experiências de aprendizagem favoreçam: a relação da criança consigo própria, a relação da criança com o outro e a relação da criança com o mundo.

As metodologias a utilizar basear-se-ão na observação directa, no trabalho de participação activa, no respeito mútuo, no empenho, na cooperação e nas interacções estabelecidas ao longo da actividade.

Opinamos que o jogo dramático, assim como em qualquer outra actividade, só poderá ser realizado adequadamente, se as crianças desejarem jogar e compreenderem o que vão fazer. Como nos alerta Zabalza (1992) “reconhecer o desejo da criança é, em suma, reconhece-la como sujeito que sente, actua, pensa e deseja” (p. 110). Como tal, defendemos que nenhuma actividade dirigida deverá ser imposta ou ir além do período de tempo em que o

interesse da criança se mantém vivo. Com base neste pressuposto, planificámos um conjunto de actividades, que julgamos irem ao encontro dos interesses e preferências das crianças. Procurámos partir de situações de jogo dramático simples e gradualmente integrar outras com maior grau de exigência e complexidade. Assim, numa primeira fase, as actividades serão desenvolvidas em grupo ou entre pares, a fim de que as crianças se sintam mais seguras e apoiadas. No decorrer das actividades, serão encorajadas a participar individualmente, para que, progressivamente, aumentem o seu grau de confiança e auto-estima e se consciencializem das suas capacidades.

Procurámos definir os objectivos em função das necessidades das crianças e ajustar o tempo de duração da actividade ao ritmo de trabalho das mesmas. Procederemos também a uma avaliação descritiva/qualitativa, através da qual, reflectiremos sobre a qualidade das aprendizagens proporcionadas.

A fim de avaliarmos os progressos das crianças relativamente aos objectivos que nos propusemos atingir, recorreremos à observação directa e participante, observação esta que se centra nas relações e interacções das crianças em contexto educativo; registaremos os seus comportamentos, atitudes e comentários e utilizaremos alguns registos gráficos e fotográficos da actividade.

Durante o tempo de implementação do nosso projecto, analisaremos também o nível de envolvimento das crianças nos diferentes momentos da sua rotina diária e as interacções criança-criança que ocorreram durante esse período.

As actividades realizar-se-ão na sala onde funciona a componente de apoio à família, por se tratar de espaço mais amplo, que permitirá ao grupo uma maior liberdade de acção, bem como ajustar a intensidade da luz às diferentes situações.

Opinamos que os materiais, disfarces e adereços a utilizar no jogo dramático tem que ser simples e de fácil utilização. Na verdade, para a criança agir com espontaneidade e naturalidade tem que se sentir livre, confortável e que se identificar com eles. Assim, sempre que possível, os materiais a introduzir nas diferentes actividades serão construídos pelas crianças, como sublinha Sousa (1972) “os instrumentos fabricados pelas crianças por muito rudimentares que sejam, têm um valor afectivo que os mais aperfeiçoados nunca chegarão a ter” (p. 95).

A INVESTIGAÇÃO - ACÇÃO COMO OPÇÃO

No âmbito da disciplina Prática de Ensino Supervisionado do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi-nos proposto a identificação de um problema detectado no grupo

de crianças com o qual desenvolvemos a nossa prática pedagógica. Problema esse, que fosse susceptível de ser investigado, estudado, de forma a recolher informação pertinente para alcançarmos o objectivo de qualquer projecto: resolver o problema diagnosticado.

Partindo do conhecimento que obtivemos das crianças, optámos por investigar o principal problema que observámos no grupo: o fraco grau de interacção entre as crianças e a manifestação de comportamentos e atitudes de muita inibição perante o outro.

Pensando nas consequências futuras que este problema poderia acarretar, a curto e longo prazo, ao nível da comunicação e do relacionamento interpessoal das crianças, procurámos solucionar a questão, seleccionando as estratégias mais adequadas às necessidades do grupo.

Neste sentido, depois da definição do problema é necessário optar pela metodologia que vá ao encontro dos objectivos pretendidos.

Sabemos que no âmbito da investigação, existem duas metodologias bastante distintas: a metodologia quantitativa e a metodologia qualitativa.

Optámos pela investigação-acção, por considerarmos ser uma metodologia que se enquadra no paradigma qualitativo e a que melhor se adapta ao desenvolvimento do nosso projecto. Pois, “ainda que existam diversas formas de investigação qualitativa, todas partilham, até certo ponto, o objectivo de compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 54).

Devido à sua importância na resolução de problemas educativos, detectados em contextos específicos e, também, devido ao seu contributo para o conhecimento e compreensão a nível pessoal e profissional dos professores, este tipo de investigação pode ser considerado um método qualitativo.

Taylor & Bodgan (1986) citados em Gomez *et al.* (1996) consideram “ la investigación cualitativa como *aquella* que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Os mesmos autores mencionam as seguintes características da investigação qualitativa:

“Es inductiva; el investigador ve al escenario y las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo; los investigadores cualitativos son sensibles a los afectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio; los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; el investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; para el investigador cualitativo, todas las personas son valiosas; los métodos cualitativos son humanistas; los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación; para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio; la investigación cualitativa es un arte” (p. 33).

Traduzindo, sucintamente, as várias pesquisas que realizámos, a investigação-acção é considerada como uma forma de investigação social, uma vez que pode ser aplicada a todas as áreas das ciências sociais.

Concordamos com Máximo-Esteves (2008) ao referir que “ uma das definições de investigação-acção que considera mais concisa é apresentada por Elliot (1991) que define investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p. 16).

Esta metodologia tem duas componentes essenciais: a investigação e a acção. A investigação leva-nos a compreender, através da pesquisa e da procura progressiva, a compreensão da realidade que estamos a analisar. A acção é o acto através do qual podemos obter mudanças numa comunidade/escola/aluno. É no sentido de obter mudança a curto prazo num contexto específico e de contribuir para o aperfeiçoamento das nossas práticas, que consideramos a investigação-acção como a metodologia eficaz para a implementação do nosso projecto de intervenção.

Sousa (2005) sublinha que “os procedimentos que mais geralmente são desenvolvidos nesta estratégia metodológica constam do estabelecimento de uma planificação de acções que sucedem no tempo, contendo determinados conteúdos programáticos e uma calendarização predefinida e dividida por etapas” (p. 96).

Sendo o principal objectivo desta metodologia a transformação da realidade, e, simultaneamente a produção de conhecimentos por parte do investigador e de todos intervenientes, a estratégia mais eficaz para que possam ocorrer mudanças na comunidade educativa em que o projecto se desenvolve será o envolvimento activo de todos os implicados, numa dinâmica de acção-reflexão-acção, contribuindo assim para uma reflexão crítica e sistemática sobre o processo e os resultados da prática educativa.

Em nosso entender trata-se, portanto, de uma metodologia de pesquisa, de carácter essencialmente prático, que se rege pela necessidade de resolver problemas concretos e, tal como noutras metodologias, a investigação-acção também apresenta diferentes formas de ser realizada, dependendo dos contextos, das situações das pessoas envolvidas e das condições em que a mesma se desenvolve.

INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Relativamente ao processo de recolha de dados recorreremos à observação directa e participante como estratégia, porque se insere no método de investigação que capta os

comportamentos e atitudes das crianças no momento em que eles se produzem e porque há envolvimento directo, ou seja, o trabalho de campo permite observar os comportamentos manifestados. Como sublinha Máximo-Esteves (2008) “a observação sendo a principal fonte de recolha de dados permite o conhecimento dos fenómenos tal com eles acontecem num contexto” (p. 87).

De acordo com as nossas pesquisas, podemos referir que se trata de um método científico de pesquisa e de estudo, que consiste em perceber, ver e analisar o contexto observado. A observação, perante a atitude do observador, pode ser participada e não participada. Segundo Estrela (1994), podemos falar de “observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado.” (p. 31). No entanto, este deve assumir continuamente o papel de investigador. Na observação não participante, o investigador assume essencialmente o papel de observador, e não participa nem interage com os observadores.

A observação directa permite ao investigador, ter um conhecimento mais profundo da realidade (contexto educativo); detectar dificuldades e reavaliar a metodologia utilizada se este a tomar como inadequada. Como refere Hébert (1996) “é pela sua participação na vida do grupo e nas suas actividades diárias que ele acede a dados de observação difíceis ou impossíveis de obter, se se mantiver como observador externo” (p. 103).

No processo de observação é essencial que o observador decida que instrumento irá utilizar, uma vez que tem ao seu alcance, um leque bastante abrangente de instrumentos aos quais pode recorrer, com o objectivo de recolher informação sobre a realidade em que actua. Assim, no que diz respeito ao nosso projecto, e após termos determinado o nosso objecto de estudo, optámos pela observação directa, que nos permitiu recolher dados relativos ao comportamento das crianças nos diversos momentos da sua rotina diária, visando apreender os seus comportamentos nas diferentes situações, ou seja, procurámos recorrer à “observação directa como uma observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (Estrela, 1994, p. 45).

Como complemento, para tornar a observação mais rigorosa, recorreremos também a outras técnicas baseadas na observação tais como:

Notas de campo; registos fotográficos; produções das crianças e escala de envolvimento da criança criada por Laevers (1994) e adaptada por Pascal e Bertram (1999), para o desenvolvimento de estudos relacionados com a qualidade da aprendizagem pré-escolar, realizados no Reino Unido.

Segundo Máximo-Esteves (2008),

“as notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interações (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a

linguagem dos participantes nesse contexto (...) as observações podem anotar-se no momento em que ocorrem ou no momento após a sua ocorrência” (p. 88).

Também Bodgan & Biklen (1994) consideram que “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa” (p. 183).

No que se refere à avaliação dos trabalhos das crianças, Máximo-Esteves (2008) alega que “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos (...). Esta é, também, uma prática comum dos bons professores, interessados na avaliação do sentido e do ritmo de aprendizagem dos seus alunos, pelo que não requer um treino especial, salvo o conhecimento de alguns cuidados a ter, enquanto técnica de investigação” (p. 92).

Relativamente à escala de envolvimento trata-se de um instrumento de observação que permite uma recolha de dados de natureza quantitativa que poderão ser analisados, posteriormente, do ponto de vista qualitativo. “ A escala de envolvimento é um instrumento de observação que visa medir o nível de envolvimento de uma criança numa determinada actividade” (Pascal & Bertram, 1999, p. 29).

A escala (Anexo C) divide-se em duas partes: uma lista de indicadores /sinais características de um comportamento de envolvimento e os níveis de envolvimento numa escala de cinco pontos.

No caso em questão, as várias observações efectuadas incidiam em três momentos da rotina diária das crianças: tempo de trabalho em grande grupo, tempo de trabalho em pequeno grupo e tempo de trabalho individual. Importa salientar que em todo este processo de recolha de dados, análise e avaliação de resultados tivemos em conta preocupações éticas, salvaguardando a verdadeira identidade das crianças.

O CONTEXTO EDUCATIVO

O MEIO

O nosso estudo foi realizado num jardim-de-infância, localizado numa freguesia do nordeste transmontano, que se situa nas proximidades da ribeira da Camba, e dista cerca de vinte quilómetros da sua sede concelhia.

A freguesia onde o jardim-de-infância se localiza conta com duzentos e trinta e sete habitantes, com idades compreendidas entre os três e os cem anos. A sua população activa dedica-se essencialmente à agricultura, apesar de esta ter vindo a diminuir, gradualmente, uma vez que nos últimos anos se verificou um grande surto de emigração por parte da sua população mais jovem, que fugiu ao trabalho árduo e pouco rentável do campo, procurando no estrangeiro melhores condições de vida.

Os serviços prestados pela junta de freguesia, o comércio de pequenas dimensões e a rede de transportes públicos servem as necessidades básicas da população local.

Do seu vasto património arquitectónico podemos destacar: A Igreja Matriz, datada de 1905, três capelas invocativas (Santo António, Nosso Senhor dos Aflitos e Nossa Senhora do Bom Despacho), bem como um conjunto de casas seculares, do qual, se distingue a Casa Eugénia de traça oitocentista e a Casa do Mirante com o seu magnífico painel de azulejos.

(cf. <http://www.com.macedodecavaleiros.pt>)

O JARDIM – DE – INFÂNCIA

O jardim-de-infância funciona na extinta escola primária, cuja construção data de 1968. Na parte esquerda do edifício funciona a sala de actividades, com a área de 48m² e na parte direita a sala destinada à componente de apoio à família, com as mesmas dimensões.



Ilustração 1-Vista exterior do jardim-de-infância.

O recreio, com a área de 1400m² oferece um óptimo espaço para as crianças se divertirem, quando as condições climatéricas o permitem. A entrada encontra-se coberta de areia e a restante área é relvada. Os equipamentos lúdicos aí existentes (balouço e cadeirão de molas), não são os mais atractivos, nem os mais adequados para esta faixa etária.

A EQUIPA EDUCATIVA

A equipa técnica é constituída por uma educadora de infância, três professores colocados pela autarquia, destinados ao desenvolvimento das Actividades de Enriquecimento Curricular (educação física, inglês e música), uma assistente operacional e uma tarefeira, que é responsável pela componente de apoio à família.

O GRUPO

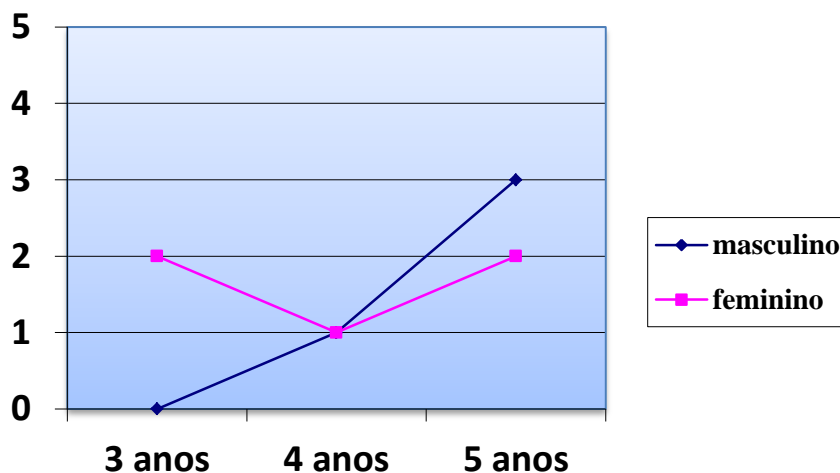


Gráfico 1 - Constituição do grupo.

Conforme podemos ler no gráfico nº 1, o grupo que frequenta o jardim-de-infância é um grupo vertical constituído por um total de nove crianças, sendo quatro crianças do sexo masculino e cinco do sexo feminino, de idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. Neste grupo, não existe nenhuma criança com necessidades educativas especiais, nem crianças provenientes de outra realidade sócio-cultural.

Trata-se de um grupo de crianças assíduas, meigas, empenhadas e participativas. Através das observações diárias dos comportamentos das crianças, nos diferentes momentos do seu quotidiano e dos registos que efectuámos, através do quadro de frequências das áreas, podemos constatar que no tempo de actividades livres as crianças formavam dois grupos bastante fechados, que se agrupavam em função do género, interagindo muito pouco uns com os outros, ou seja, brincavam lado a lado de forma isolada/individualizada.

Relativamente ao desenvolvimento global das crianças, podemos referir que possuem um desenvolvimento cognitivo considerado normal, em função das suas idades, independência e bastante desenvoltura ao nível da sua motricidade.

No grupo existem três crianças que são transportadas pelo táxi escolar, em virtude de residirem em localidades próximas.

INSCRIÇÕES E RENOVAÇÕES DAS MATRÍCULAS

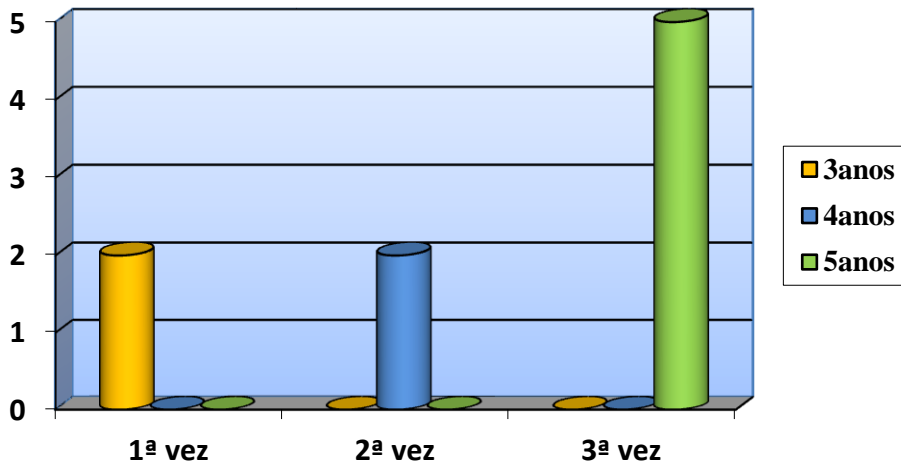


Gráfico 2 - Inscrições e renovações das matrículas.

Como podemos constatar através do gráfico nº 2, apenas duas crianças, do sexo feminino, frequentam o jardim-de-infância pela primeira vez. Duas crianças renovaram as inscrições pela segunda vez e cinco pela terceira. Concluímos, assim, que a maior parte das crianças já havia frequentado o jardim-de-infância em anos anteriores, o que contribuiu bastante para facilitar a integração das crianças que entraram pela primeira vez, assim como a familiarização destas com o ambiente educativo.

Com base nas relações que estabelecemos e no conhecimento que obtivemos de cada uma das crianças caracterizámos o grupo nas diferentes dimensões, cultural, social e ética, perspectivámos o Projecto Curricular de Grupo e definimos objectivos educativos, a fim de responder aos seus interesses e necessidades.

Como salienta Silva (1997)

“observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (p. 25).

O CONTEXTO FAMILIAR DAS CRIANÇAS

Os dados referenciados nos quadros relativos ao contexto familiar das crianças, são baseados nas informações que obtivemos dos encarregados de educação, nas fichas de inscrição/matricula arquivadas no jardim-de-infância e em dados fornecidos pela junta de freguesia local.

Ao averiguarmos as características das famílias constatámos que oito crianças vivem em agregados familiares nucleares, duas crianças (irmãs) provêm de uma família monoparental alargada e, apenas uma das crianças vive em regime de custódia partilhada por ambos os progenitores.

NÚMERO DE IRMÃOS

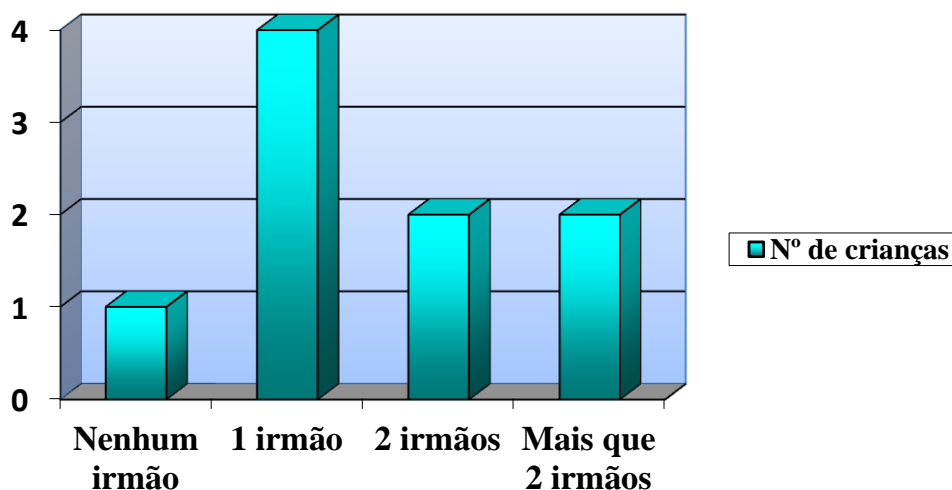


Gráfico 3 - Número de irmãos.

Como podemos concluir pela leitura do gráfico nº 3, neste grupo existem quatro crianças que têm um irmão/irmã, duas crianças que têm dois irmãos/irmãs, duas crianças que tem mais de dois irmãos/irmãs e apenas uma criança que é filha única.

Sabemos que os pais são os principais responsáveis pela educação dos seus filhos. Como tal, tornam-se, inevitavelmente, parceiros essenciais no acto educativo. Assim, é importante identificar as suas ocupações profissionais, habilitações literárias e os diferentes níveis sócio culturais de cada família, para que o acto educativo se desenvolva de forma adequada e significativa para todas as crianças. “O impacto da vida familiar – em toda a

sua complexidade – afecta todos e cada um dos aspectos do desenvolvimento da criança”.
(Hohmann & Weikart, 1997, p. 100).

SITUAÇÃO PROFISSIONAL/NÍVEL DE ESCOLARIDADE /IDADE DOS PAIS

Profissão do pai	Escolaridade do pai	Idade do pai	Profissão da mãe	Escolaridade da mãe	Idade da mãe
Maquinista	6ºano	45	Não activo	9ºano	27
Vendedor	S/ dados	35	Não activo	4ºano	39
S/ dados	S/ dados	S/ dados	Não activo	4ºano	39
Não activo	7ºano	30	Não activo	9ºano	26
Operador	11ºano	39	Aux. da Junta de Freguesia	9ºano	38
Não activo	7ºano	30	Não activo	9ºano	26
Agricultor	4ºano	45	Não activo	6ºano	37
Não activo	9ºano	24	Fisioterapeuta	Bacharelato	23
Encarregado de turismo	2ºano	37	Empregada de balcão	9ºano	35

Tabela 2 - Situação profissional /nível de escolaridade/ idade dos pais.

Pela análise da tabela nº 2, constatamos que os níveis de escolaridade mais elevados são o bacharelato em fisioterapia apresentado pela mãe de uma criança e o 11º ano de escolaridade pelo pai de outra. Verificamos, também, que as mães evidenciam percursos escolares um pouco mais elevados mas, a maior parte dos pais apresenta níveis inferiores à escolaridade obrigatória.

No que se refere à situação profissional dos familiares das crianças, a maioria das mães encontra-se desempregada. Relativamente aos pais que se encontram no activo são

trabalhadores por conta de outrem existindo, ainda, um agricultor e um maquinista. Quanto aos pais não activos, é de referir que alguns também se dedicam à agricultura de subsistência e outros se deslocam para o estrangeiro em contratos sazonais.

No que diz respeito à idade dos progenitores das crianças, verificamos que a idade das mães oscila entre os vinte e três anos e os trinta e nove anos e a dos pais varia entre os vinte e quatro e os quarenta e cinco anos.

Os encarregados de educação das crianças são as mães e, geralmente, são estas que trazem as crianças ao jardim-de-infância, existindo apenas um pai que por vezes também assume essa função.

ALIMENTAÇÃO

Apesar de a maior parte das crianças que frequenta o jardim-de-infância residir na localidade e de o almoço não ser gratuito, todas as crianças almoçam na instituição. O serviço de almoço é da responsabilidade da autarquia e é fornecido por uma instituição religiosa. Os lanches, da manhã e da tarde são fornecidos pelas famílias.

A SALA DE ACTIVIDADES

Como já referimos, o espaço sala tem uma área de 48m² e as áreas de actividades encontram-se organizadas da seguinte forma:

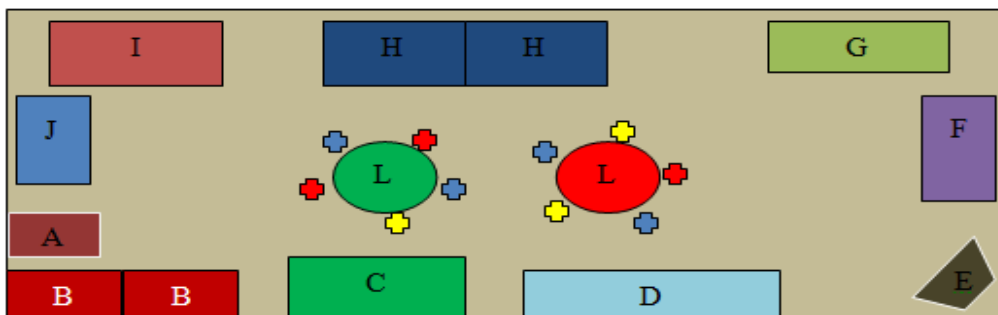


Ilustração 2 - A organização do espaço/sala.

Legenda:

- | | |
|--|--|
| A - Porta | F – Manta/tapete |
| B - Estantes metálicas com materiais de uso corrente | G – Área do computador |
| C - Área da garagem | H – Área da casa das bonecas |
| D - Área da expressão plástica | I – Área da biblioteca |
| E – Lareira | J – Área dos jogos e construções |
| | L – Mesas de trabalho e respectivas cadeiras |

A sala de actividades possui paredes brancas e seis janelas exteriores, que proporcionam uma boa iluminação natural, tornando-a num espaço arejado e luminoso. Tendo em conta que algum mobiliário/ material existente pertenceu à extinta escola primária e que três janelas são de grandes dimensões, debatemo-nos com uma grande dificuldade na organização do espaço por áreas de actividade. No entanto, apesar dessas limitações podemos dizer que se encontra estruturada/organizada para responder às necessidades básicas das crianças. Tentámos organizar o espaço e os materiais de forma a responder aos interesses das crianças, a proporcionar diferentes tipos de actividade e a promover a sua independência e autonomia.

À entrada da sala existe um pátio coberto, de pequenas dimensões, que serve de hall. Nesse espaço, existem duas casas de banho, uma destinada aos adultos e outra às crianças. É também nesse hall que se arrumam as caixas da lenha, o material de limpeza, o leite escolar, as mochilas e outros pertences das crianças.

Durante os meses de inverno a sala é aquecida pela lareira que funciona com briquetes (substituto da lenha) mas, nem sempre garantia de um ambiente acolhedor, devido ao mau isolamento e à concentração de humidade na localidade. O pátio e as casas de banho também não oferecem grandes condições de utilização, uma vez que são compartimentos de acabamento grosseiro, que não possuem qualquer tipo de aquecimento, nem água quente para a higiene das crianças.

O espaço educativo encontra-se dividido por diferentes áreas de actividade, sendo que todas as áreas se encontram apetrechadas com mobiliário, equipamentos e materiais diversos. Materiais esses, que se encontram etiquetados e dispostos ao alcance das crianças de forma a serem facilmente manuseados e a permitir uma grande variedade de experiências, quer as crianças brinquem individualmente ou em grupo numa determinada área.

ÁREAS E MATERIAIS

A sala encontra-se estruturada por áreas de actividades diferenciadas, com a respectiva identificação e delimitação ecológica do número de crianças por área: *área da expressão plástica; área dos jogos e construções; área da garagem; área da biblioteca; área do computador e área da casinha das bonecas* (cozinha e quarto).

Hohmann & Weikart (1997) referem que “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (p. 165). Foi com base neste pressuposto que organizámos as diferentes áreas de actividades e seleccionámos os materiais.

Podemos afirmar que a manta é o nosso local de *reunião*. Por norma, é aqui que nos sentamos, no início da manhã e no final da tarde, para conversar, trocar opiniões, discutir assuntos, cantar uma canção, ouvir uma história e reflectir sobre as actividades desenvolvidas. É também aqui, que as crianças lançam as suas ideias/propostas de trabalho e planeamos em conjunto as actividades a desenvolver.

Na área da *plástica*, as crianças têm acesso a uma grande diversidade de material, que é renovado sempre que necessário, e que lhes permite utilizá-lo em diferentes possibilidades de expressão plástica. Esta área possibilita a exploração de técnicas diversificadas: desenho, pintura, recorte, colagem, modelagem, impressão, carimbagem (...). Estas actividades contribuem para que a criança desenvolva a sua capacidade de atenção/concentração, o empenhamento nas tarefas; a autonomia, a responsabilidade; a capacidade de utilizar de forma adequada os diversos materiais; a capacidade de terminar as tarefas que iniciou, o seu sentido estético e artístico e o aperfeiçoamento da sua motricidade fina.

A área dos *jogos e construções* possui material de interesse lúdico e pedagógico, apelativo, em bom estado de conservação e em quantidade suficiente (puzzles, enfiamentos, lotos, dominós, encaixes, sequências lógicas, entre outro). As actividades desenvolvidas nesta área permitem que a criança desenvolva competências como o raciocínio lógico matemático, a coordenação óculo-manual, a atenção/concentração, a motricidade fina e a linguagem.

A área da *garagem* proporciona várias hipóteses de trabalho, quer individual quer em grupo, com legos, encaixes, enfiamentos, carros, animais e outros brinquedos/materiais de diferentes formas, tamanhos, cores e texturas, que têm a função de estimular os interesses e motivações das crianças.

A área da *biblioteca* é a área que possui menos recursos materiais. Nela existem apenas, duas pequenas estantes para os livros, uma caixa com aparas de papel, lápis e canetas variadas, um globo, um tapete, algumas almofadas que lhes permitem adoptar uma posição confortável para manusear diferentes suportes escritos (livros, revistas, jornais, catálogos (...)). Apesar da falta de mobiliário adequado, esta área é muito frequentada pelas crianças, pois os livros são em quantidade suficiente e constituem sempre uma novidade, uma vez que são renovados mensalmente pela biblioteca municipal através do baú de leitura (Projecto a Ler+). Esta área proporciona o desenvolvimento de competências como a imaginação e a criatividade, o gosto pela leitura, o interesse pela escrita, a linguagem oral e a capacidade de comunicação das crianças.

A área do *computador* possui um computador com ligação à internet, alguns CD's temáticos, lápis, canetas, papel de diferentes cores, impressora e telefone. Neste momento, é a área que desperta mais interesse às crianças de 5 anos, sobretudo àquelas que não possuem computador em casa. Neste espaço, as crianças desenvolvem competências como o interesse

pelo código escrito, o gosto pela leitura e a linguagem oral, além de permitir a realização de jogos e outras actividades de interesse didáctico. Favorece ainda a descoberta dos recursos informáticos como meio de comunicação, de obtenção e divulgação de informação através da internet.

Da área da *casinha das bonecas* fazem parte a cozinha e o quarto, apetrechados com utensílios e mobiliário específicos entre os quais, utensílios de cozinha, bonecas, roupa de bonecas, mobília de quarto, um espelho, roupa e acessórios diversos que lhes permitem viver e recriar episódios e situações que observam no dia-a-dia. Nesta área as crianças, individualmente ou em grupo, realizam actividades de jogo simbólico/faz de conta, adquirindo competências básicas para o seu desenvolvimento como: a capacidade de iniciativa e autonomia, a comunicação oral e gestual, a auto-estima, o trabalho cooperativo, o respeito pelo outro e a gestão de conflitos.

Através desta forma organizativa do espaço, pretendemos proporcionar a todas as crianças uma igualdade de oportunidades, um conjunto de experiências diversificadas que procuram dar respostas aos problemas e necessidades do grupo e promover o desenvolvimento integral e harmonioso de cada uma das crianças.

O TEMPO

O horário de funcionamento das actividades lectivas está compreendido entre as nove e as quinze horas.

A componente de apoio à família funciona da seguinte forma: das doze horas às treze horas é servido o almoço e das quinze às dezassete horas desenvolve-se o prolongamento de horário. O tempo de permanência da maior parte das crianças no jardim-de-infância é de 8 horas diárias.

A ROTINA

Organizámos o tempo lectivo de forma flexível, procurando respeitar o ritmo de trabalho de cada criança. Hohmann & Weikart (1997) consideram que “a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia (...) fornece uma organização social que cria uma comunidade e prepara o palco para as interacções sociais em desenvolvimento” (pp. 224-225). Assim, procurámos estabelecer uma rotina diária susceptível de ser alterada para

responder a projectos emergentes, desafios ou situações pontuais. A rotina está organizada da seguinte forma:

- **Período da manhã**

Acolhimento - Durante este tempo, saudamo-nos, conversamos sobre as novidades/curiosidades que as crianças trazem do exterior, dialogamos sobre as actividades que realizámos no dia anterior e sobre as que pretendemos realizar ao longo do dia, pois, geralmente é a partir destas conversas e dos interesses manifestados pelas crianças que procuramos programar o nosso trabalho, articulando esses interesses com as propostas da educadora.

Actividade orientada - Este tempo destina-se à realização de trabalhos que requerem uma maior atenção/concentração por parte das crianças, é neste tempo que fazemos a leitura de uma história, introduzimos uma canção, uma lengalenga, realizamos um trabalho de expressão plástica, entre muitos outros.

Arrumação dos espaços e materiais – Terminada a actividade orientada, as crianças responsabilizam-se por deixar os materiais e o espaço arrumado e é distribuído o leite escolar. Esta tarefa é desempenhada pelas crianças em sistema rotativo, seguindo a ordem do mapa das presenças.

Tempos de recreio - Sempre que o tempo o permite, as crianças brincam no recreio e quando não é possível, realizamos alguns jogos colectivos no hall de entrada.

Tempo de actividades livres – Depois do recreio segue-se o tempo destinado às actividades livres no qual, cada criança escolhe a área que quer frequentar e regista a sua escolha num quadro de dupla entrada. Neste tempo as crianças podem ainda desenvolver trabalhos ou projectos individuais.

Almoço – Às doze horas as crianças dirigem-se para o refeitório, acompanhadas pela tarefeira, onde cuidam da higiene das mãos e lhes é servido o almoço.

- **Período da tarde**

Tempo de conversa em grupo – As actividades da tarde iniciam com uma breve conversa sobre o almoço e sobre os trabalhos realizados no período da manhã.

Actividade orientada – Por norma, este tempo é destinado à continuação das actividades iniciadas no período da manhã, por exemplo mimar uma canção que aprendemos, dramatização de uma história, terminar trabalhos de expressão plástica (...). Após a actividade orientada, segue-se um breve período de tempo para a arrumação dos espaços e dos materiais.

Actividades livres – Durante este tempo, cada criança escolhe a área que quer frequentar, tendo em atenção as áreas que frequentou no período da manhã, de forma a dar oportunidade de escolha às outras crianças.

Breve reflexão sobre o trabalho realizado – Cerca de quinze minutos antes da hora de saída, as crianças sentam-se novamente na manta e conversam sobre como correu o seu dia de trabalho.

Prolongamento de horário – Às quinze horas as crianças transitam para a sala ao lado, onde funciona o prolongamento de horário e aí permanecem até as dezassete horas.

Com esta gestão do tempo lectivo, procuramos integrar as actividades provenientes dos interesses espontâneos manifestados pelas crianças, assim como as actividades contempladas no Projecto Curricular de Grupo/Plano anual de Actividades e outras inerentes à sequência natural do ano, como por exemplo: estações do ano, festividades e vivência de tradições.

LEVANTAMENTO DE RECURSOS

Recursos materiais	Recursos humanos e institucionais
Material didáctico diverso	Jardim-de-infância
Material de expressão plástica	Agrupamento
Algum material de expressão dramática	Famílias e comunidade
Algum material de expressão musical	Autarquia
Livros de histórias	Biblioteca Escolar e Municipal
Computador (com ligação à internet)	Instituto Jean Piaget/ Nordeste
Impressora	Ecoteca
Televisão/vídeo	Centro de Saúde
Leitor de CDS/Gravador	Outros
Mobiliário diverso	
Material de desgaste e utensílios diversos	

Tabela 3 - Levantamento de recursos.

FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES EDUCATIVAS

As áreas de conteúdo, presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, aprovadas pelo despacho nº 5220/97 (II série), de 10 de Julho, publicado no Diário

da República nº 178, II série, de 4 de Agosto serviram de suporte às nossas práticas educativas.

Apesar de as Orientações Curriculares para a Educação de Infância não funcionarem como um programa, elas constituem uma linha orientadora da prática profissional, apresentando um conjunto de estratégias que permitem aos educadores a sistematização da intencionalidade educativa. Por se tratar de um documento aberto e flexível fornecem ao educador a liberdade de ser o gestor do seu próprio currículo.

De acordo com Spodeck & Brown (2002) um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas e administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo. Um modelo curricular constitui, portanto, um referencial importante, que apoia o docente na dinamização de uma acção educativa mais qualificada, com a qual as crianças tenham oportunidade de se desenvolverem e de se envolverem em projectos integradores e significativos, que lhes permitam aprender e “aprender a aprender”.

“Reconhecemos que os modelos curriculares que colocam os educadores de infância como protagonistas na organização do currículo, tendo em conta os contextos reais, como fontes para esse mesmo currículo, se apresentam como potencialmente promotores da qualidade educativa” (Mesquita-Pires, 2007, p. 72).

Enquanto profissionais da educação pré-escolar defendemos a perspectiva sócio-construtivista do desenvolvimento da criança, a qual foi defendida por conceituados autores do século XX como Piaget, Vigostky, Wallon, Bruner (...). Assim, adoptámos como suporte metodológico alguns princípios pedagógicos subjacentes aos modelos curriculares que concebem a criança como o centro do processo educativo: *High Scope*, *Reggio Emília*, *Movimento da Escola Moderna e Pedagogia de Projecto* (Oliveira-Formosinho (2007)).

Do currículo High Scope, que tem por base a teoria desenvolvimentista da criança, valorizámos os seguintes aspectos:

- Organização do ambiente educativo - etiquetagem dos materiais;
- Gestão partilhada do poder – cooperação entre adultos e crianças;
- Estabelecimento de uma rotina diária;
- O educador observador e orientador – observa, planifica, revê e avalia.

Do modelo Reggio Emília, que se baseia, essencialmente, na pedagogia da escuta destacámos os seguintes aspectos:

- Escutar a criança para saber o que diz e como pensa;
- Diálogo e interacção com o outro;
- Trabalho de cooperação activa entre a escola e a família;

Do currículo Movimento da Escola Moderna valorizámos os princípios que consideramos fundamentais para promover o desenvolvimento de valores morais e atitudes cívicas com base em experiências de vida democrática, numa perspectiva de educação para a cidadania, a saber:

- Partilha de poder entre todos os elementos do grupo;
- Negociação;
- Grupos heterogéneos;
- Valores morais e atitudes cívicas;
- Utilização de instrumentos de gestão partilhada.
- Planificação em grupo;
- Avaliação do trabalho realizado.

Recorremos também à pedagogia de projecto, que defende como princípio metodológico os interesses e os projectos da criança, com o intuito de dar resposta aos interesses de todas e de cada uma, contemplando de forma globalizante e articulada as **áreas de conteúdo** enunciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

- **ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL;**
- **ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO** (expressão motora, expressão plástica, expressão musical, expressão dramática, domínio da matemática, da linguagem oral e da abordagem à escrita);
- **ÁREA DE CONHECIMENTO DO MUNDO.**

CRONOGRAMA DAS ACTIVIDADES

MAIO DE 2010	Dia 4	Jogo colectivo – Os bailarinos
	Dia 6	Jogo colectivo – Gosto de animais
	Dia 10	Jogo em pares – O espelho do palhaço
	Dia 12	Jogo em pares – Um carro à maneira
	Dia 18	Jogo colectivo/individual – Os dorminhocos
	Dia 20	Jogo colectivo/ individual – Brincadeiras com a sombra
	Dia 25	Jogo colectivo/individual – Uma história diferente

Tabela 4 - Cronograma das actividades.

Tendo em conta a problemática detectada no grupo de crianças, referida na caracterização do grupo, delineámos o nosso plano de acção, planificando um conjunto de actividades lúdico-pedagógicas adequadas aos interesses e à faixa etária das crianças. Para tal, baseámo-nos na nossa própria formação e experiência profissional, nas directrizes apontadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e nos diversos autores consultados, entre os quais se destacou Rooyackers (2002).

Como referem Cerezo *et al.* (1997) “trata-se, definitivamente, de planificar todos os elementos que vão permitir trabalhar na escola, sabendo o quê, para quê e como (...) ensinar - aprender, atendendo de maneira mais eficaz e apropriada ao desenvolvimento pessoal de cada criança” (p. 13).

Como os mesmos autores afirmam e como nós também defendemos, a expressão dramática constitui *um dos melhores recursos globalizadores* para a educação das crianças em idade pré-escolar. Pois, sabemos que a criança desta faixa etária se relaciona com o mundo através do jogo, que se expressa com o jogo e é através dele que desenvolve o conhecimento de si própria, dos outro e do meio. Através do jogo a criança afirma as suas atitudes, as suas capacidades expressivas e comunicativas, socializa-se e desenvolve as suas competências psicomotoras e cognitivas.

Quando decidimos iniciar com o nosso projecto estava próximo o Dia da Mãe, pelo que considerámos tratar-se de uma boa oportunidade para programarmos uma actividade um

pouco diferente, que funcionasse como incentivo, desafio e encorajamento às crianças. Assim, decidimos conversar com as famílias e convidá-las a passar uma tarde connosco no jardim-de-infância. Estas aceitaram o convite de bom grado e disponibilizaram-se para colaborar no nosso projecto.

A actividade com a participação activa das famílias, realizada no dia 3 de Maio, proporcionou momentos de prazer e alegria a todos os adultos e crianças. Assim, os encarregados de educação ficaram a saber mais pormenores sobre o tipo de trabalho que realizamos no jardim-de-infância e sobre o projecto que pretendíamos levar a cabo. Durante a tarde trabalharam ao lado dos filhos e assistiram à apresentação de um *power point* através do qual, fizemos uma retrospectiva dos trabalhos realizados, pelas crianças, ao longo do ano lectivo.

A pedido das crianças, a educadora contou a história “*O Capuchinho Vermelho*” e por fim, lançou o desafio às mães para dramatizarem a história. Entre risos e gargalhadas, as mães trataram de distribuir os papéis, ensaiar os diálogos e improvisar alguns adereços para a dramatização da mesma. As crianças assistiam radiantes a todos os pormenores e davam indicações do que estas deveriam dizer e fazer.

Como a actividade nos proporcionou momentos de grande diversão, partilha e troca de ideias, decidimos divulgá-la à comunidade através do jornal escolar *OLHARES*.



Ilustração 3 - As crianças identificam as mães nas imagens do jornal.

No dia seguinte, reflectimos sobre esta actividade e as crianças concluíram que a exposição perante o outro não é uma tarefa fácil, até mesmo para os adultos. As crianças reconheceram o nervosismo e outras «falhas» das progenitoras relativamente à interpretação do papel que cada uma representou e teceram alguns comentários em que revelaram bastante capacidade de observação e sentido crítico. Registámos apenas um a título de exemplo:

“ *A mãe do C. fez bem de Capuchinho, mas tinha que fazer a voz mais fininha para ser mesmo igual à do Capuchinho, o Capuchinho é uma menina nova, por isso tem voz de menina. Vai ter que treinar mais vezes*” (D. M).

ACTIVIDADE Nº 1: Jogo colectivo – Os bailarinos.

Intencionalidade educativa: Com este jogo de descontração, pretendemos encorajar a criança a interagir espontaneamente com o outro em actividades de grupo, contribuindo assim, para que a criança participe individualmente, exprimindo as suas emoções e formas de sentir com desinibição e expressividade.

No dia 4 de Maio, depois do acolhimento da manhã, a educadora leu a história “*O soldadinho de chumbo*”. As crianças manifestaram muito agrado pelo conto e pediram à educadora para voltar a lê-lo. Seguidamente, quiseram desenhar uma bailarina. Com o livro aberto em cima da mesa, as crianças tentaram copiar uma bailarina igual à da história mas, todas utilizaram cores mais fortes do que as usadas na imagem do livro. Por volta das 11 h, a educadora sugeriu a realização de um baile na sala da componente de apoio à família, o que causou uma euforia geral por parte de todas as crianças.



Ilustração 4 - Registo gráfico da bailarina.

Descrição do jogo

A educadora não deu grandes explicações acerca do desenvolvimento do jogo, referiu apenas que poderiam fazer de conta que eram bailarinos a dançar para uma grande assistência e que deveriam estar com muita atenção à música, uma vez que ao longo do baile poderiam surgir diferentes géneros/estilos musicais.

As crianças ocuparam livremente o espaço e começaram a dançar freneticamente ao som de música rock. Durante o baile a educadora foi introduzindo outros estilos de música e os bailarinos tentaram adaptar sempre os seus gestos e passos aos diferentes estilos de música (música popular, rock, clássica...).

Avaliação da actividade e das experiências emergentes

Sabemos que desde a vida intra uterina a criança é sensível aos estímulos rítmicos e que desde muito cedo os interioriza. Devido à sua capacidade imitativa e criativa, facilmente os consegue reproduzir e recriar. Por conseguinte, jogar com elementos rítmicos permite que a criança realize experiências que alargam o conhecimento de si e da sua expressão corporal.

Os jogos onde intervém a música/ritmo contribuem para que a criança adquira o sentido do tempo, da velocidade, do espaço e da duração dos movimentos, para que a criança tome consciente das suas capacidades expressivas e cognitivas, desenvolva as relações de comunicação interpessoais e a sua autonomia.

Cerezo *et al.* (1997) consideram que “a música (...) num âmbito altamente coordenador e motivador como é a dramatização, faz com que a sua colaboração não só seja fácil, mas também espontânea e necessária” (p. 1406).



Ilustração 5 - As crianças observam uma vela a derreter.

Como já referimos, as crianças manifestaram muito interesse pela história “*O soldadinho de chumbo*”. Durante o reconto, uma criança perguntou como é que derreteram a colher para fazer o soldado? Ao que o **L.** respondeu: *-Então tu não sabes o que é derreter? A minha avó às vezes mete as garrafas no lume e elas derretem, ficam todas encolhidas e depois desaparecem!*

Perante a dúvida manifestada pela criança e para uma melhor interiorização do conceito abordado realizámos uma experiência, derretendo uma pequena vela de cera. A realização desta actividade permitiu também sensibilizar as crianças para a importância da reciclagem.

Enquanto trabalhávamos, a educadora perguntou às crianças se a palavra *baile* lhes fazia lembrar outras palavras. Assim, as crianças descobriram palavras da mesma área vocabular: dança, bailarina, música, bailar, rádio, bailarico

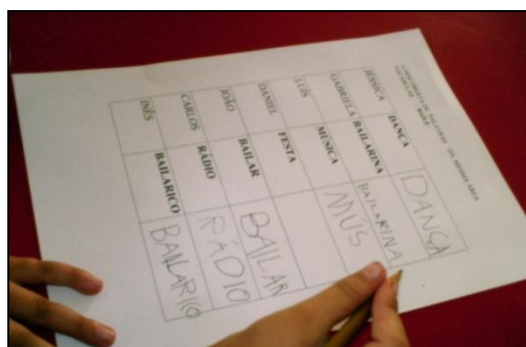


Ilustração 6 - As crianças copiam as palavras da mesma área vocabular.

(...) que numa primeira fase foram escritas, pela educadora, no computador e posteriormente copiadas, manualmente, pelas crianças. Enquanto realizavam esta actividade a **G. C.** comentou que a palavra *baile* era quase igual à palavra *balão*, ao que o **J. P.** respondeu: - não é nada, porque a palavra *balile* não tem *ão*. A partir daí as crianças foram descobrindo outras palavras terminadas em *ão*, que posteriormente registaram e arquivaram no portefólio do grupo.

Tendo em conta os objectivos pretendidos, concluímos que este jogo foi sem dúvida muito enriquecedor para as crianças, uma vez que proporcionou uma grande proximidade física entre elas, promovendo situações de verdadeira interacção e desinibição.

Consideramos importante mencionar que na fase inicial do jogo, as crianças começaram por dançar sozinhas ao som de música rock, ocupando todo espaço da sala e,

progressivamente, formaram pequenos grupos (duas ou três crianças). No decorrer do jogo, a educadora foi introduzindo outros géneros musicais, mas as crianças continuaram a dançar separadamente. A determinada altura, a educadora sugeriu que poderiam formar pares como as pessoas adultas.

Observámos que as crianças se mostraram bastante inibidas em se aproximarem umas das outras. Mas, com o evoluir do jogo começaram a sentir necessidade de se organizar em pares, procurando um(a) colega. No entanto, constatámos que as crianças mantinham o mesmo tipo de comportamento, as meninas formaram pares entre elas e os meninos procederam de igual forma. Perante esta evidência, a educadora propôs a introdução de uma regra, sempre que a educadora reduzisse o volume da música as crianças teriam que trocar de par. Inicialmente, as crianças riram e viraram a cara para o lado, mas na fase final do jogo acabou por surgir uma natural e animada troca de pares, que lhes proporcionou momentos de grande alegria e interacção. Podemos referir que nenhuma criança manifestou sinais de cansaço ou desmotivação, bem pelo contrário as crianças quiseram prolongar a actividade até à hora do almoço.

No período da tarde, as crianças pediram para repetir o jogo e uma menina sugeriu que poderíamos fazer uma saia cor-de-rosa para as bailarinas. Com a ajuda da educadora, as crianças confeccionaram uma saia rodada, utilizando papel crepe. Como os rapazes se manifestaram contra o uso da saia, foi necessário providenciar também um disfarce para os bailarinos.

Observámos que as crianças mais novas revelaram mais dificuldade em fazer a distinção entre os diferentes géneros musicais, mas como se apercebiam da mudança de ritmo dos outros colegas, elas paravam por momentos e retomavam a actividade, tentando ajustar também os seus movimentos em função do ritmo musical. Podemos referir que a realização deste jogo para além de ter proporcionado momentos de grande interacção entre as crianças; contribuiu para melhorar a postura corporal, a flexibilidade de movimentos e gestos, a segurança e o autocontrolo; promoveu a capacidade de iniciativa e a expressão de sentimentos através de diferentes gestos e expressões corporais; permitiu ainda a exploração das possibilidades de relações entre o corpo e o espaço e o aperfeiçoamento da atenção auditiva.

Paralelamente ao contributo que o jogo pretendeu dar ao nível da área da formação pessoal e social das crianças, proporcionou também a realização de outras experiências significativas e a aquisição de competências ao nível das diferentes áreas de conteúdo.

As crianças avaliaram a actividade através da representação gráfica (Anexo B1).

J. A: *Este jogo foi muito divertido. Eu dancei com todos, até dancei com os rapazes! Mas alguns não sabem dançar como eu gosto. O D. só queria dançar aquelas músicas rápidas, até me fazia andar à roda com muita força. Acho que as raparigas dançam melhor do que os rapazes, eles são trapalhões, não têm jeito para dançar, nem sequer param um pouquinho para ouvir a música. Esta da saia cor-de-rosa e do cabelo aos caracóis sou eu. Estou a dar a mão à G. Este é o C. com o chapéu do soldadinho de chumbo e eu tenho a saia da bailarina, os dois formamos um par. O L. está pertinho da música, é ele que troca os CD`s.*

D. M: *Eu gostei muito deste jogo, porque nunca tinha visto um baile assim! Tinha músicas bonitas e diferentes. No princípio eu estava um bocado envergonhado, porque tinha vergonha de dançar com as raparigas, mas depois dancei, fartei-me de dançar, até transpirei! Aqui no desenho somos eu e a J., ela tem a saia da bailarina e estou a dar-lhe a mão para dançar, é por isso que tenho os braços muito compridos. Eu gosto muito de dançar.*

ACTIVIDADE Nº 2: Jogo colectivo: Gosto de animais.

Intencionalidade educativa: Com este jogo de imitação, com máscaras, pretendemos encorajar a criança a interagir com o outro, favorecendo assim a descontração, a desinibição, a expressividade, o autocontrolo, a confiança em si e nas suas capacidades.

No dia 6 de Maio, após o acolhimento da manhã, a educadora contou a história “*Os animais não se devem vestir*”. Durante o reconto da mesma, falámos sobre os habitats e as características físicas dos animais da história. No decorrer da conversa, a educadora perguntou às crianças qual/quais os seus animais preferidos e sugeriu que poderíamos

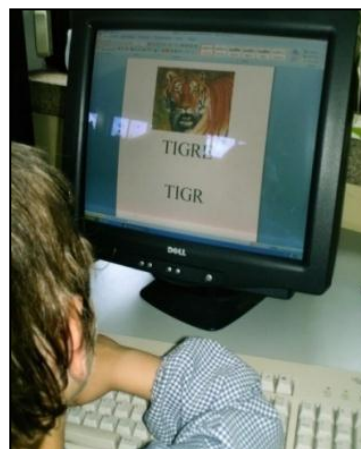


Ilustração 7 - A criança copia uma imagem e escreve o nome do animal escolhido.

fazer uma pesquisa na internet para procurar informações e imagens desses animais. Através do Google, escrevendo o nome do animal que pretendiam, as crianças de 4 e 5 anos conseguiram aceder a algumas hiperligações que possibilitaram obter informações importantes acerca desse animal.

Com a ajuda da educadora, cada criança seleccionou uma imagem, copiou-a para um documento do Word e escreveu o nome do animal seleccionado.

Posteriormente, cada criança escolheu e pintou uma ficha com a silhueta desse animal. Essas imagens destinavam-se à confecção de máscaras para a realização do jogo que pretendíamos levar a cabo. Algumas crianças quiseram confeccionar mais do que uma máscara.

Descrição do jogo

No período da tarde por volta das 13 h 30min., a educadora propôs a realização do jogo “*Gosto de animais*”. A educadora não deu explicações muito pormenorizadas sobre o desenvolvimento da actividade nem exemplificou. Referiu, apenas, que o jogo poderia ser realizado em duas fases, sendo que na primeira fase as crianças deveriam utilizar as máscaras que construíram, e que na seguinte poderiam proceder à troca de máscaras com os colegas, se assim o entendessem, até esgotarem todas as possibilidades de troca de máscaras.



Ilustração 8 - As crianças pintam e recortam as máscaras.

A educadora e as crianças combinaram bater as palmas para marcar o início e o final de cada momento do jogo. Depois, a educadora colocou à disposição das crianças as máscaras por elas confeccionadas e explicou, ainda, que durante as várias sessões do jogo deveriam interpretar a personagem escolhida, tendo em conta as suas características: locomoção, comportamentos, voz (...). Alertou, também, que deveriam estar atentas às suas orientações, uma vez que durante o jogo poderiam ter que alterar os seus comportamentos em função das orientações dadas, por exemplo: os animais poderão dormir, ficar irritados, ficar alegres, fazer mais ou menos barulho (...).

Avaliação da actividade e das experiências emergentes

Segundo as pesquisas realizadas, a utilização de uma máscara tem um efeito libertador, funcionando como um refúgio através do qual a criança se torna mais desinibida, mais audaz e se ultrapassa a si mesma encarnando o papel de outro. Por essa razão, achámos importante introduzi-las neste jogo.

Como os animais são um tema que desperta sempre muito entusiasmo às crianças, estas aderiram facilmente à proposta da educadora e ficaram muito motivadas para a realização do jogo. De uma maneira geral, constatámos que participaram com empenho,



Ilustração 9 - As crianças interpretam o animal que escolheram.

concentração e alegria e que se esforçaram por respeitar as regras estabelecidas.

Observámos que com o evoluir do jogo, as crianças começaram a interagir umas com as outras, que partilharam as máscaras sem qualquer tipo de conflito ou desentendimento e que, progressivamente, foram demonstrando mais segurança, desinibição e criatividade na interpretação da sua personagem. Como refere Sousa (1972) “a criatividade é uma faculdade que nasce naturalmente e tem grande proliferação na actividade infantil (...) a criança logo que bem motivada, inicia a criação de toda uma sucessão de expressões emocionais corporais, cada vez mais elaboradas e precisas” (p. 23). Constatámos também que as crianças mais velhas preferiram encarnar o papel de um animal selvagem, talvez pelo facto de o associarem às noções de força e de poder, e que as crianças mais novas, revelaram mais tendência e facilidade em interpretar animais domésticos como o cão, o gato ou o porco.

De salientar que o jogo proporcionou o desenvolvimento da capacidade de imitação gestual, a criatividade e a exploração de diferentes intensidades de voz, uma vez que no decorrer do jogo utilizaram gestos /comportamentos e sons muito expressivos característicos dos animais que interpretavam. Por exemplo, o leão dava saltos enormes, o elefante levantava a tromba, gato coçava a cabeça com as patas, o cão abanava o rabo (...), isto permitiu explorar as várias possibilidades de relações entre o corpo e o espaço.

Explorar o espaço, conhecê-lo e orientar-se nele são factores que contribuem para que a criança alcance uma atitude expressiva e comunicativa cada vez mais correcta e adequada.

Como as crianças manifestaram muito interesse em experimentar as máscaras uns dos outros, o jogo prolongou-se bastante mais que o previsto. Ao longo de todo o jogo registámos um grande envolvimento, entusiasmo e energia por parte de todas as crianças do grupo.



Julgamos importante referir que durante o ano lectivo, o nosso jardim-de-infância trabalhou em parceria com a biblioteca escolar e municipal no âmbito do *Projecto*

Ilustração 10 - Registo gráfico da história “Os animais não se devem vestir”.

a Ler + e, por conseguinte, as crianças estavam habituadas a levar livros para casa. Tendo em conta esse facto, uma criança perguntou à educadora se podia levar o livro, “*Os animais não se devem vestir*”, para casa. No dia seguinte, essa criança trouxe um livro artesanal que conseguiu realizar, com a ajuda da irmã mais velha, a partir de fotocópias. As crianças depois de observarem e admirarem o livro do colega mostraram grande interesse em fazer um igual, pelo que, a educadora sugeriu que cada uma realizasse o registo gráfico da parte da história que mais gostou. Na sequência desta actividade, as crianças puderam ainda aprender e mimar a canção “*Na quinta do tio Manuel*”, através da reprodução de um DVD.

Nesse mesmo dia, as crianças também trouxeram outra novidade: a *boneca*, uma cadela, tinha sido atropelada e estava encostada a uma árvore a deitar sangue. Esta situação gerou uma enorme discussão entre elas. Um diziam que fora atropelada porque não passou na passadeira, outras diziam que não parou no sinal e uma criança afirmava que fora abandonada pelo dono.

Levando em conta a questão do abandono de animais, a educadora conversou com as crianças acerca dos direitos dos mesmos e leu a história “*O gato que amava a mancha laranja*”. As crianças deleitaram-se com a história e propuseram visitar a cadela de uma criança que tinha cãezinhos pequenos.



Ilustração 11 - Registo do acidente da cadela.



Ilustração 12 - Exploração do livro “O gato que amava a mancha laranja”.

A pertinência desta problemática incentivou as crianças a interagirem mais umas com as outras, passando a dramatizar, juntas, cenas relacionadas com os animais na área da casinha das bonecas. Para o efeito, utilizaram alguns materiais improvisados no momento: batas, adereços médicos e animais de peluche que fomos introduzindo na área do disfarce.

A actividade ajudou as crianças a desenvolver as suas capacidades expressivas e criativas, utilizando os recursos expressivos do seu corpo e da sua voz para transmitirem ideias e sentimentos. Permitiu também que as crianças se movimentassem livremente com desinibição e à vontade, desenvolvendo assim a sua relação com o espaço, a capacidade de mobilidade, a flexibilidade e a coordenação de movimentos. As experiências que foram emergindo permitem-nos afirmar que o jogo proporcionou aprendizagens muito significativas às crianças, no que se refere ao desenvolvimento de atitudes e de valores para a cidadania. Para além do grande contributo proporcionado ao nível da área da formação pessoal e social, favoreceu também a aquisição de diversas competências ao nível das áreas da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo.



Ilustração 13 - As crianças jogam ao faz de conta.

As crianças avaliaram a actividade através da representação gráfica (Anexo B2).

L.S: *Eu gostava de jogar este jogo sempre. Este sou eu, pareço mesmo um elefante de verdade. Estou a levantar a tromba para fazer brrr (...). O tigre é forte mas até se assustou! Olha, olha como virou o focinho para trás. Este que está em pé é o urso. Anda atrás das abelhas para lhe tirar o mel. A C. é o gato, anda atrás de mim, porque ainda é pequenino quase nem tem força para miar. Os elefantes correm muito e têm muita força, acho que têm mais força do que os leões. Fogo o D. parecia mesmo um leão. Dava saltos tão altos!*

C. M: *Eu estou a desenhar os meninos a jogar o jogo dos animais. Eu gostei deste jogo, porque tinha máscara e ninguém me conhecia. Eu sou este, sou o cão. Este é o D., é o leão e este é o L., é o elefante, não vês como tem tromba? Esta é a sala e estas são as janelas e também desenhei o sol lá fora, mas o sol não está todo amarelo, porque nós estamos dentro da sala e só vemos um bocadinho. Também podíamos jogar este jogo na rua e dava para nos escondermos atrás do muro e das árvores, assim é que parecia mesmo uma selva de verdade!*

ACTIVIDADE Nº 3: Jogo entre pares – O espelho do palhaço.

Intencionalidade educativa: Com este jogo de imitação com disfarce, pretendemos encorajar a criança a interagir com o seu par, favorecendo assim a descontração, a desinibição, a expressividade, a criatividade, a confiança em si e nas suas capacidades.

No dia 10 de Maio, durante o acolhimento da manhã, a educadora disse aos meninos que tinha ido ao circo e relatou algumas brincadeiras dos palhaços. Seguidamente, a educadora perguntou-lhes se também já tinham ido e se gostavam de palhaços. A reacção das crianças foi de alegria e entusiasmo pelo que, começaram imediatamente a contar as suas vivências relacionadas com o circo. Pelas 11 h, a educadora lançou a proposta de realizar um jogo sobre palhaços na sala da componente de apoio à família, o que causou bastante euforia e curiosidade por parte das crianças.

Descrição do jogo

A educadora propôs a realização do jogo “*O espelho do palhaço*”. Para isso, sugeriu às crianças que formassem uma fila ou um semicírculo em frente ao *palco*, onde o palhaço iria actuar, que seria delimitado com uma manta. Depois, colocou, em cima de uma mesa de



Ilustração 14 - As crianças em pleno jogo de imitação.

apoio, algumas roupas como blusas, calças, saias e outros adereços alusivos, com os quais as crianças se poderiam disfarçar e divertir, e deu uma breve explicação sobre o desenvolvimento do jogo:

- Vamos fazer de conta que estamos num circo onde existe um palhaço muito engraçado e muito vaidoso. Como é muito engraçado está sempre a fazer palhaçadas e como é muito vaidoso está sempre a olhar-se ao espelho. Para realizarmos este jogo, os meninos deverão organizar-se em pares. Um menino interpretará o palhaço e o outro, o papel de espelho.

O palhaço poderá disfarçar-se para encarnar o seu papel e o menino que desempenhar o papel de espelho apenas terá que imitar todos os gestos e brincadeiras que o palhaço fizer para divertir os *espectadores*. Depois dos preparativos, colocaremos a música “*Vivam os palhaços*” para alegrar o ambiente. A música servirá também para sabermos quando deveremos iniciar e terminar o jogo. Sempre que a música começar a tocar, um par dará início ao jogo e quando a música parar, esse par terminará o seu tempo de jogo. Antes de iniciarmos o jogo, os meninos terão que decidir qual o papel que querem interpretar. Quando todos os pares tiverem participado, poderão trocar de papéis e o jogo terminará quando todos os meninos interpretarem os dois papéis.

Avaliação da actividade e das experiências emergentes

Os jogos de imitação e de movimento corporal contribuem para a criança aprender a dominar o corpo, para desenvolver a capacidade de autocontrolo e de regulação das suas atitudes impulsivas. Sabemos que nesta faixa etária, as crianças se encontram em pleno processo de desenvolvimento e como tal, vivem o seu corpo de forma muito intensa, explorando diferentes possibilidades de movimento e de expressão através da imitação. Como referem Gloton & Clero (1973) “a criança é naturalmente imitadora (...) é incontestável que através da imitação a criança adquire conhecimentos e modos de comportamento susceptíveis de concorrer utilmente para a sua formação” (pp. 45-46). Consideramos ainda que a utilização

de disfarces/adereços durante um jogo de imitação proporciona também uma maior ligação afectiva e interiorização do perfil físico e psicológico da personagem a interpretar, para além de permitir à criança uma maior desinibição e sensação de liberdade.

Na fase inicial do jogo as crianças riram bastante, alheando-se completamente do papel que cada uma estava a interpretar, mas, progressivamente, elas próprias foram sentindo a necessidade de assimilar e cumprir as regras estabelecidas.

Podemos referir que todas as crianças participaram empenhadamente e que procuraram dar o seu melhor relativamente ao papel que cada uma desempenhou. A realização deste jogo proporcionou a vivência de várias situações promotoras do desenvolvimento da criatividade e expressividade, da capacidade de observação, imitação, cooperação e interacção.

Ao longo da actividade observámos que as crianças progrediram significativamente no que diz respeito à descontração, ao autocontrolo e à desinibição. Tiveram oportunidade de se movimentarem livremente em todos os sentidos e direcções, de explorar criativamente o corpo, o espaço e os recursos materiais disponíveis.

Antes da realização do jogo ponderámos que o mesmo poderia causar alguma discórdia entre as crianças, pelo facto da personagem *palhaço* ser mais sugestiva. No entanto, verificámos que as crianças se organizaram harmoniosamente em pares e que nenhuma amou ou fez birra pela disputa do papel *principal*.

Apesar de inicialmente terem reagido com alguma euforia e agitação, observámos que todas as crianças compreenderam o desenvolvimento do jogo e acabaram por cumprir as regras estabelecidas. Para nossa surpresa uma criança do sexo masculino decidiu interpretar o papel de palhaça, vestindo uma saia. Após a realização do jogo, a educadora desafiou as crianças a construírem palhaços, utilizando os blocos lógicos.

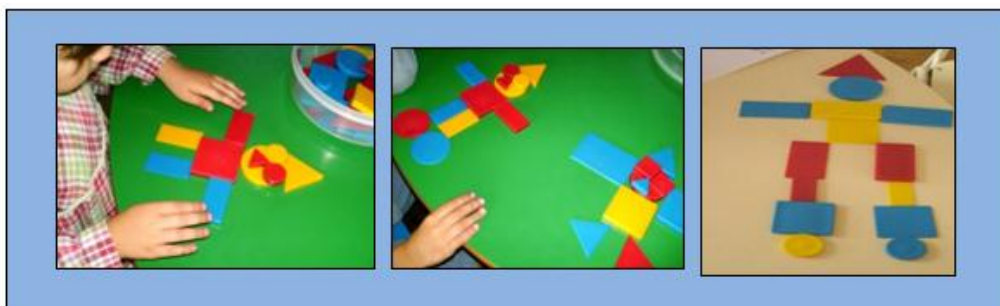


Ilustração 15 - As crianças constroem palhaços com os blocos lógicos.

Uma criança de cinco anos disse à educadora que queria desenhar um palhaço para arquivar no seu portefólio. A criança foi procurar os materiais de que necessitava e desenhou um palhaço muito colorido, fazendo sequências de figuras geométricas. Depois, pediu à educadora para escrever a palavra *palhaço* no quadro e copiou-a para o seu trabalho.

Na sequência da actividade, as crianças, mais velhas, quiseram completar uma imagem, fotocopiada, onde estava representado apenas o lado esquerdo do corpo de um palhaço e realizaram outras experiências, que também lhes permitiram explorar a noção de simetria.



Ilustração 16 - A criança desenha um palhaço recorrendo às formas geométricas.

Durante a construção de palhaços com os blocos lógicos, constatámos que as crianças revelavam alguma dificuldade em distinguir a forma quadrada da rectangular pelo que, consideramos importante explorar e aprofundar um pouco mais a actividade com

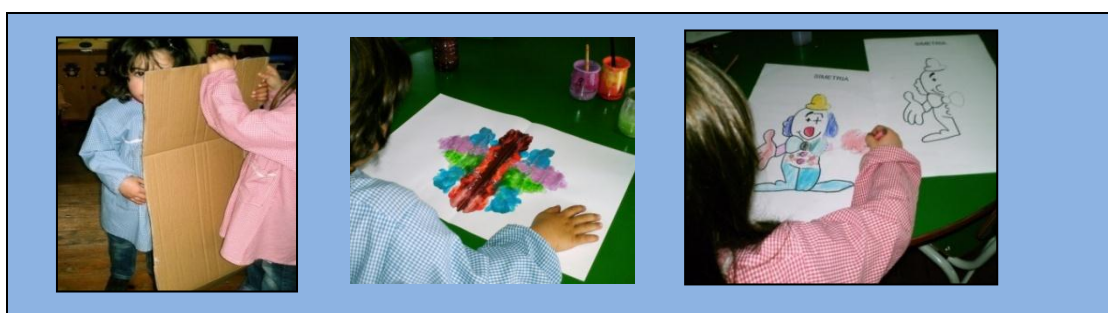


Ilustração 17 - As crianças exploram a noção de simetria.

vista à assimilação e interiorização dessas noções. Por esse motivo, a educadora decidiu contar a história “A quadradinha”. Como as crianças adoraram a história e manifestaram interesse em dramatizá-la, confeccionámos os materiais necessários para a sua dramatização.

No final da dramatização, a educadora distribuiu alguns balões pelas crianças. Enquanto enchiam os balões divertiam-se a esvaziar lentamente o ar, fazendo um barulho muito agudo.

Muito naturalmente, as crianças começaram a comparar as cores e os tamanhos e a contarem quantos balões havia de cada cor. Registámos alguns dos seus comentários.



Ilustração 18 - As crianças dramatizam a história “A quadradinha”.

C: *O meu balão é branco.*

C.M: *O balão da I. é o maior de todos!*

C. M: *Não se podem encher muito porque rebentam mais rápido.*

J.A: *O meu e o do D. também são iguais, são os dois vermelhos, mas o meu também é maior do que o dele.*

D. M: *Os (balões) pequenos não voam alto como os grandes!*

Procedemos então à contagem e classificação, representando graficamente a quantidade e a cor dos balões existentes numa tabela.

A realização do jogo, “*O espelho do palhaço*” promoveu o desenvolvimento de diversas experiências de aprendizagem integradoras e a aquisição de várias competências relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo. Ao nível da área da formação pessoal e social, as crianças progrediram face à desinibição, à interacção, à autonomia, à capacidade de iniciativa, à criatividade, ao respeito pelo outro e ao cumprimento de regras.

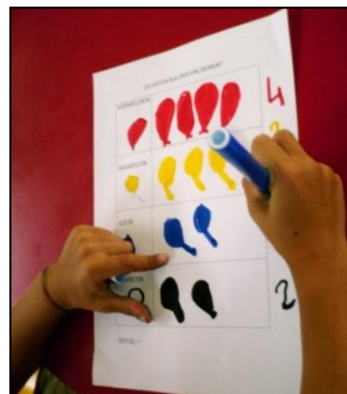


Ilustração 19 - Representação da actividade em tabela.

No que se refere à área da expressão e comunicação, contribuiu para as crianças desenvolverem uma maior capacidade de comunicação verbal e não verbal. As crianças trabalharam ainda noções matemáticas como: o tempo, o espaço, simetria, forma, cor, tamanho (...) a par do desenvolvimento de experiências significativas nos domínios da expressão plástica e musical. Também no que diz respeito ao domínio da expressão motora, as crianças desenvolveram actividades que contribuíram para interiorizar as possibilidades expressivas e motoras das diferentes partes do seu corpo, para melhorar a coordenação de movimentos, a flexibilidade, o equilíbrio e toda a sua postura corporal.

Com a realização deste jogo, as crianças passaram ainda a beneficiar de mais alguns adereços para introduzir na área do disfarce, o que veio promover as interacções espontâneas e estimular as crianças para o desenvolvimento de jogos simbólicos no tempo de actividades livres.

As crianças avaliaram a actividade através da representação gráfica (Anexo B3).

L. S: Este jogo foi um espectáculo, só nos riamos com as palhaçadas. *O J.* é que estava fixe vestido de mulher! A mãe dele nem vai acreditar quando vir as fotografias! *A C.* às vezes não fazia bem o espelho, porque não sabia imitar nada bem. Eu às vezes baixava-me e ela não, e às vezes eu tocava na corneta e ela esquecia-se, mas não me importei, porque ela também ainda é pequena. *A G.* e *a J.* e *a I.* é que fizeram bem. Eu gostei mais de fazer o palhaço, porque o espelho é mais difícil, tem que imitar tudo do palhaço, acho que é muito mais difícil! O palhaço faz os gestos muito rápido, custa muito a fazer tudo igual a ele. Este que tem a peruca na cabeça e a camisa com bolinhas sou eu vestido de palhaço. *A D.* vai ser o espelho, só estamos à espera que toque a música para começar o jogo.

M. I: *Eu gostava de fazer o jogo do palhaço todos os dias. Adorei ver o J. vestido de palhaça, nunca tinha visto um rapaz com saia! Ficava tão engraçado. Agora estou a desenhar as coisas que fizemos no jogo. Eu sou o palhaço, tenho cabeloira e luvas. O C. é o espelho, está a levantar os braços, porque está a imitar-me. Aqui no chão está o espelho de verdade, que é para eu ver como estou vestida.*

ACTIVIDADE Nº 4: Jogo entre pares - Um carro à maneira.

Intencionalidade educativa: Com este jogo de confiança, pretendemos encorajar a criança a interagir com o par, promovendo a confiança em si e no outro.

No dia 12 de Maio, durante o acolhimento da manhã, com o objectivo de incentivar as crianças para a realização de um jogo sobre carros, a educadora relatou-lhes uma situação fictícia. Contou que fora interceptada por uma brigada de trânsito, mencionando algumas peripécias relacionadas com o acontecimento nomeadamente, a apresentação da documentação, o sopro no balão (...).

Como se tratou de um assunto que suscitou grande interesse e curiosidade por parte das crianças, elas estiveram muito atentas ao relato e quiseram saber pormenores. Perante a atenção e o entusiasmo manifestado pelas crianças, a educadora perguntou-lhes se conheciam alguns sinais de trânsito. Constatámos que a maior parte das crianças apenas referiu que conhecia o sinal de stop e o de aproximação de escola. Um menino de cinco anos, apaixonado por carros, acrescentou que todos os sinais vermelhos eram perigosos e que os azuis não.



Ilustração 20 - As crianças pintam os sinais de trânsito.

A educadora sugeriu que poderiam fazer uma pesquisa em livros e revistas para conhecerem mais sinais de trânsito. Depois, efectuámos também uma busca no Google, onde escrevemos: *sinais de trânsito*. Assim, conseguimos aceder a várias hiperligações, através das quais, podemos visualizar vários sinais de trânsito e imprimir alguns deles para colorir.

Achamos oportuno mencionar que apenas imprimimos os que as crianças escolheram e os que nós consideramos mais relevantes para esta faixa etária.

Descrição do jogo

No período da tarde, por volta das 13h 30min., a educadora lançou a proposta de realizar um jogo sobre carros com os sinais de trânsito que haviam pintado no período da manhã. Como as crianças revelaram muito interesse pela actividade, a educadora propôs-lhes que improvisassem uma estrada para os carros, na sala da componente de apoio à família, e que estruturassem o espaço com esses sinais e outros materiais que considerassem necessários.

Depois de ajudar as crianças a organizar o espaço e a preparar os materiais, a educadora explicou que o jogo deveria obedecer a algumas regras:

- Para realizarmos este jogo, vamos necessitar de *carros* e do mesmo número de *condutores*. Como tal, os meninos vão ter que se organizar em pares. Um menino fará de conta que é o carro, o outro fará de conta que é o condutor desse carro. Por conseguinte, o menino que interpretar o papel de carro terá que jogar de olhos vendados, uma vez que os carros não vêem. O *carro* deverá confiar no seu *condutor*, deixando-se conduzir calmamente pelo braço. Como sabem um bom condutor tem que conduzir sem provocar *acidentes*, por isso vai ter que prestar muita atenção aos sinais de trânsito e aos obstáculos existentes *na estrada*. Neste jogo também não são permitidas travagens bruscas ou excessos de velocidade e, apenas, poderão jogar dois pares de cada vez.

A educadora interpretará o papel de polícia, dando sinal com o apito, para iniciar e terminar cada participação e estará sempre muito atenta para ver quem cumpre e quem não cumpre as regras, podendo *multar* os infractores com a saída de jogo. Depois, os pares poderão trocar de papel e a actividade terminará quando todos os meninos interpretarem os dois papéis.



Ilustração 21 - O carro a contornar uma rotunda.

Avaliação da actividade e das experiências emergentes

A nossa experiência pedagógica e as pesquisas que realizámos no âmbito deste trabalho, permitiram-nos apurar que a realização de jogos com os olhos vendados, ajudam a criança a vencer dificuldades de orientação espacial, a ultrapassar medos e fobias relacionados com o escuro, contribuindo portanto para a promoção da confiança face a si e face ao outro. A propósito desta afirmação, parece-nos relevante citar Betelheim (2003): “conheci uma criança que sofria de terrores nocturnos que perturbavam o seu sono, e que conseguiu vencer esse problema brincando o mais frequentemente possível à cabra-cega” (p. 274).

Avaliando a actividade realizada, consideramos ter contribuído de forma muito positiva para ajudar as crianças, a adquirir mais confiança em si e no outro, autocontrolo e sentido de orientação espacial.

No período da manhã, as crianças prepararam os materiais, conversaram e realizaram pesquisas em livros e revistas sobre os sinais de trânsito, o que contribuiu para aprofundarem alguns conhecimentos relacionados com a segurança rodoviária. Enquanto efectuaram as pesquisas as crianças iam trocando ideias sobre o significado dos sinais.

Depois de providenciarem os materiais necessários, as crianças organizaram o espaço da acção e deram início ao jogo.



Ilustração 22 - A criança desenha uma passadeira.

Observámos que as crianças mais velhas tomaram a iniciativa, voluntariando-se para serem as primeiras a vendar os olhos e que ajudaram sempre as mais novas, respeitando as suas decisões e o seu ritmo de trabalho. Inicialmente, as crianças mais tímidas e inseguras mostraram-se um pouco receosas, devido ao facto de terem que tapar os olhos, mas verificámos que não passou de uma atitude de receio passageiro, que foi ultrapassada logo que começaram a ver os colegas jogar e a sentirem-se um pouco mais seguras e confiantes.

Registe-se que as crianças participaram com muito empenho e alegria, respeitaram as regras previamente estabelecidas e quiseram jogar, interpretando os dois papéis. Depois da actividade “*Um carro à maneira*”, as crianças realizaram um jogo, no qual deveriam identificar as formas geométricas correspondentes aos sinais de trânsito representados numa tabela. Nessa mesma tabela, as crianças deveriam assinalar, também, um sinal de trânsito intruso e, posteriormente, desenhar as formas geométricas nela representadas.

Observámos que as crianças, incluindo as de 3 anos identificaram as formas geométricas e que as de 4 e 5 anos conseguiram nomeá-las e representá-las graficamente.



Ilustração 23 - as crianças identificam e representam as formas geométricas numa tabela.

Como forma de explorar um pouco mais a actividade na perspectiva lúdico-pedagógica, explorámos a canção “*O carro do meu chefe*”. Esta canção foi muito apreciada

pelas crianças, mas causou um impacto especial no grupo dos rapazes, que se divertiram a inventar gestos e sons para mimar a canção.

Depois das experiências que desenvolvemos na sequência do jogo, as crianças criaram várias situações de jogo dramático na área da casinha e da garagem, utilizando os disfarces de polícia, de médico e de bombeiro, que foram introduzidos na área do disfarce para as crianças explorarem livremente outras situações relacionadas com a sua vida quotidiana.

Procedendo à avaliação das actividades desenvolvidas, concluímos que a realização do jogo “*Um carro à maneira*” cumpriu os objectivos previamente definidos, pois proporcionou momentos de grande interacção, o desenvolvimento de outras experiências significativas e a aquisição de competências ao nível das áreas da formação pessoal e social, da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo.

As crianças avaliaram a actividade através da representação gráfica (Anexo B4).

G. C: Adorei muito este jogo. Agora estou a fazer o desenho esta sou eu com os olhos tapados, mas tive um grande problema, porque a D. era o meu condutor e não me soube conduzir, ela largou-me no sinal stop e estava uma senhora a atravessar a passadeira, tive de travar rapidamente, por pouco não a atropeli, ainda por cima o sinal vermelho estava aceso! O que me valeu foi que estava ali o polícia e apitou para eu parar. Eu acho que podíamos fazer este jogo mais vezes, foi tão divertido!

C. M: Gostei muito do jogo do carro e de pintar os sinais. Eu já sei conduzir, porque quando vou no tractor do meu pai ele ensina-me a conduzir. O stop é aquele vermelho que tem letras. Este vermelho é um triângulo, está a dizer que os meninos vão para a escola, é preciso ir muito devagar para não os atropelar. Esta é a I. e este sou eu. Eu estou com os olhos tapados, espero que ela saiba conduzir e não me deixe ter nenhum acidente como a boneca!

ACTIVIDADE Nº 5: Jogo colectivo/individual – Os dorminhocos.

Intencionalidade educativa: Com este jogo, pretendemos encorajar a criança a falar de si com confiança, a expor as suas ideias, os seus sonhos e desejos perante o grupo, favorecendo assim a interacção e o desenvolvimento da capacidade de comunicação e improvisação.

No dia 18 de Maio, durante o acolhimento da manhã a educadora perguntou às crianças se alguma sabia falar francês. Uma criança respondeu que tinha os pais em França, outra disse que a mãe sabia falar francês. No seguimento da conversa, a educadora perguntou-lhes se gostariam de aprender uma canção em francês. Como as crianças se mostraram muito receptivas, a educadora cantou a canção “*Frère Jacques*” e lançou-lhes o desafio de procurar a canção na internet. A educadora escreveu o título da canção no Google e rapidamente conseguimos aceder a algumas hiperligações, onde encontramos a letra e a música da mesma. O facto de termos utilizado os auscultadores para ouvir a canção cativou ainda mais a atenção das crianças, pois todas quiseram experimentá-los e repetir a experiência várias vezes.



Ilustração 24 - A criança escuta a canção através da internet.

A educadora deu uma breve explicação sobre a letra da canção e propôs que convidássemos a mãe da criança que sabia falar francês, para nos ajudar a traduzir a letra da mesma.

Depois de terem escutado e cantado várias vezes a canção “*Frère Jacques*”, a educadora perguntou se alguma criança sabia onde ficava a França? As crianças responderam que não, excepto a criança que tinha os pais em França que respondeu:

J.A: *Fica muito longe daqui. Mais longe do que a Espanha. A minha mãe disse que demora muitas, muitas horas para chegar lá.*

Perante a reacção das crianças, a educadora sugeriu que poderíamos tentar localizar França no mapa. Para tal, recorreremos ao globo e ao atlas.

Descrição do jogo

No período da tarde, pelas 13h 30min., a educadora propôs a realização do jogo “*Os dorminhocos*”. Como as crianças reagiram de forma positiva, a educadora estendeu duas mantas no chão, nas quais colocou almofadas em número suficiente e explicou o desenvolvimento do mesmo:

- Com a sala escurecida, ao som de música calma, vamos fazer de conta que estamos a dormir silenciosamente. Como estamos muito confortáveis e muito descontraídos, durante o



Ilustração 25 - A mãe da criança traduz a letra da canção.

repouso teremos um sonho maravilhoso, tão maravilhoso que queremos partilhá-lo com os colegas.

Quando a música terminar acordaremos muito devagarinho e ficaremos sentados no mesmo lugar. Depois, uma criança de cada vez (de frente para o grupo) contará o seu sonho. Desta forma, todos veremos e ouviremos muito melhor.

Avaliação da actividade e das experiências emergentes

Consideramos que ouvir música num ambiente calmo favorece a descontração e o relaxamento, ajuda também a criança a libertar tensões e a valorizar o silêncio. Num ambiente harmonioso a criança consegue abstrair-se mais facilmente das suas reocupações/inquietações e permanecer durante mais tempo concentrada na actividade. No que diz respeito ao jogo, as crianças compreenderam as explicações da educadora e deitaram-se lado a lado nas mantas como se fossem dormir. Passados alguns instantes, a música descontraíu-as e envolveu-as de tal maneira, que poderíamos ouvir o zumbir de uma mosca. Podemos mesmo referir que se não fosse o facto de termos desligado a música, as crianças teriam realmente adormecido.

Durante a realização do jogo verificámos que todas as crianças participaram com muito empenho e concentração.

Enquanto as crianças descontraíam, a educadora (tocando levemente nos braços e nas pernas das crianças) foi dando orientações para o relaxamento do corpo: faz de conta que estamos a dormir numa



Ilustração 26 - As crianças relaxam ao som de música calma.

cama muito fofinha, que estamos a flutuar, que os nossos braços estão muito leves, que as nossas pernas estão muito descontraídas, que não sentimos a nossa cabeça (...).

Após uns 3/4 minutos de relaxamento, a educadora foi diminuindo lentamente o volume da música e as crianças sentaram-se na manta em silêncio. Depois, voluntariamente, as crianças mais velhas começaram a expor, individualmente, as suas improvisações, conseguindo narrar pequenas histórias com princípio meio e fim.

De uma maneira geral, esses *sonhos* foram relatos breves, baseados em cenas/situações da sua realidade, na qual se entrelaçaram alguns dos seus sonhos, medos e desejos. As crianças de três anos também participaram com muito interesse e, apesar de ainda não possuírem um vocabulário muito alargado, conseguiram transmitir verbalmente o seu sonho ao grupo.

Registámos a narração dos *sonhos* de uma criança de cinco anos, outra de uma criança de quatro anos e outra de uma criança de três anos.

D.M (5 anos): *Eu sonhei que tinha um carro novinho, vermelho da cor do sangue. Eu estava a conduzir numa estrada que tinha muitas curvas, muitas curvas, umas a seguir às outras, mas conduzia muito depressa e não tinha acidentes. Os outros carros todos vinham contra mim, mas eu conseguia escapar-me sempre, zás! Depois, apareceu uma mota grande que fazia muito barulho (imitou o barulho da mota) quando ia a fazer a curva pimba, foi por uma ribanceira abaixo! Depois, veio logo a ambulância (imitou o apito da ambulância) para o levar para o hospital, porque ele bateu com a cabeça no chão. A mota ficou esmagada e foi no reboque para a oficina. O condutor foi operado à cabeça, levou 20 pontos (mostrou as mãos duas vezes), mas não morreu. Depois acordei e pronto já não sonhei mais nada.*

M.I (4 anos): *Sonhei que eram os anos da minha prima e fiquei a dormir no quarto dela que é todo cor-de-rosa, tão bonito! Depois, a minha prima pôs a música dos morangos e começámos a dançar. Depois, a minha tia veio ver o que estávamos a fazer e zangou-se connosco e fez-nos meter logo na cama e nós fingimos que estávamos a ressonar. Depois quando ela saiu nós voltámos a pôr a música baixinho, vestimos roupas giras e jogámos aos concursos de dança, eu era uma bailarina a sério. Foi tão engraçado!*

D.R (3 anos): *Sonhei com a Carolina, sonhei com a mamã. Estava a brincar no balouço da escola, estava lá um monstro muito grande e não tive medo!*

Avaliando a actividade, podemos mencionar que o jogo foi bastante enriquecedor para as crianças ao nível das três áreas de conteúdo. No que se refere à área da formação pessoal e social, contribuiu muito positivamente para que as crianças participassem num jogo de descontração e relaxamento, que as ajudou a consciencializarem-se da diferença entre o sonho e a realidade e as encorajou a falar de si, expondo livremente os seus sentimentos e desejos. O facto de as crianças estarem voltadas para os colegas a falar de si numa posição de destaque, conferiu-lhes uma maior importância e uma outra noção de responsabilidade, o que elevou bastante a sua auto-estima.

Este jogo contribuiu também para o desenvolvimento da atenção auditiva, da concentração nas actividades e para estimular a capacidade de criar e improvisar situações.

Relativamente às áreas da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo, o jogo contribuiu para que as crianças adquirissem uma maior capacidade de comunicação verbal e não verbal, o contacto com uma língua estrangeira e também o recurso às novas

tecnologias de informação. Levando em conta o interesse que as crianças manifestaram pela exploração dos recursos informáticos, a educadora propôs a construção de computadores (brinquedo) com material de desperdício. Esta actividade para além de lhes ter proporcionado muito prazer, contribuiu também para a aquisição de aprendizagens significativas sobre o hardware do computador e suas principais funções.

As crianças avaliaram a actividade através da representação gráfica (Anexo B5).

J. P: *Eu gostei deste jogo, estava quase a dormir, estávamos todos tão caladinhos, parecia que não havia ninguém na escola! Gostei de ouvir os meninos a contar o sonho deles, mas gostei mais do sonho do D., até me fez rir, ele só conta coisas engraçadas! Estou a desenhar os meninos todos deitados na manta, mas tive que desenhar o L. fora da manta, porque não couberam todos, só couberam 8. Este sou eu. Estou sentado na minha almofada, porque vou contar agora o meu sonho aos meninos. Eu às vezes quando estou a dormir na minha cama também sonho. Sabes eu gosto de ouvir música calma. Quando vamos no carro, o meu pai liga sempre o rádio e às vezes até me deixo dormir de verdade!*

J. A: *Eu estou deitada aqui no meio, mas a G. não sossega, nem me deixa descansar e assim não posso sonhar! Cá estão os rapazes estão todos juntos, parece que não gostam das meninas! Mas, ao menos estão calados para nos deixar ouvir esta musiquinha tão boa. Gostei dos sonhos todos, mas o mais maravilhoso foi o da M. I.*

ACTIVIDADE Nº 6: Jogo colectivo/individual – Brincadeiras com a sombra.

Intencionalidade educativa: Através deste jogo, pretendemos encorajar a criança a explorar as capacidades expressivas do seu corpo, o autocontrolo e a confiança em si contribuindo assim, para que exteriorize os seus sentimentos, desejos e emoções com segurança e à vontade.

No dia 20 de Maio, durante o acolhimento da manhã, a educadora perguntou às crianças se já tinham visto algum teatro de sombras chinesas ou sombras humanas. Como a resposta da maior parte das crianças foi negativa e todas manifestaram curiosidade em querer saber mais pormenores acerca da técnica, a educadora explicou-lhes, resumidamente, em que é que esta consistia e desafiou-as a preparar o cenário, a fim de lhes apresentar um teatro de sombras chinesas.

Como o jardim-de-infância não dispunha de biombo, tivemos que improvisar um, utilizando a estrutura de um suporte para cabides, disponível na área do disfarce.

Depois disso, as crianças realizaram também alguns enfeites para embelezar um pouco mais o cenário.

Descrição do jogo

No período da tarde, por volta das 13h 10min., a educadora colocou um lençol branco a cobrir toda a superfície de um quadro de ardósia, onde projectou um foco luminoso e explicou-lhes que o lençol iria funcionar mais ou menos como se fosse um espelho gigante, no qual poderiam ver a sombra do seu corpo. Explicou, ainda, que o jogo seria realizado em duas fases. Numa primeira fase poderiam brincar em grupo e numa segunda, deveriam participar individualmente, ao som de música clássica. Acrescentou que durante o jogo individual, cada criança poderia criar os gestos, as personagens ou as situações que entendesse e que deveria estar muito atenta ao som da música, para se aperceber do ritmo da mesma e do final do seu tempo de participação.

Avaliação da actividade e das experiências emergentes

Segundo as nossas pesquisas, desde que a criança descobre a sua sombra, a dos outros e a dos objectos até ao momento em que a compreende racionalmente, decorre um período de vida que é preenchido pelo jogo e pela fantasia. Como tal, consideramos importante proporcionar actividades em que a criança possa descobrir e brincar com a sombra, para que desta forma possa expressar os seus sentimentos, libertar as suas energias, resolver os seus conflitos interiores e superar os seus medos/receios.

Em nosso entender, brincar com a própria sombra permite à criança tomar consciência do seu corpo e do espaço em que se movimenta. Permite-lhe ainda adquirir mais confiança em si, autocontrolo e desinibição, além de constituir um excelente desafio ao exercício da imaginação e da criatividade.

Como já referimos, não dispúnhamos de um biombo para apresentar o teatro de sombras chinesas por isso, tivemos que improvisá-lo. As crianças forraram a estrutura de um suporte para cabides com papel vegetal e realizaram uma pintura, com a qual organizaram o espaço de acção e tornaram o cenário bastante mais atractivo e motivador.

No período da tarde, a educadora apresentou a história “*Os três porquinhos*” em sombras chinesas. A maior parte das crianças não conhecia esta técnica, pelo que a exibição das sombras chinesas lhes despertou bastante encantamento e curiosidade.

Após a apresentação da história, as crianças manifestaram muito interesse em explorar os materiais utilizados. Por esse motivo, a educadora sugeriu que individualmente ou em pequeno grupo, recontassem a história para os outros colegas assistirem. As crianças organizaram-se em grupos de 2/3 elementos e distribuíram os papéis, sendo que algumas crianças interpretaram duas personagens em simultâneo.



Ilustração 27 - As crianças assistem à história *Os três porquinhos* e exploram as sombras chinesas.

As crianças já conheciam a história e por isso, não tiveram dificuldade em recontá-la com todos os pormenores. Verificámos que todas mantiveram o interesse, mas sentiram muita dificuldade no manuseamento das sombras. As crianças mais velhas conseguiram estabelecer a diferenciação céu/terra e orientar, adequadamente, as figuras no espaço cénico. As crianças mais novas, como é natural, revelaram mais dificuldade nesse aspecto, mas demonstraram que conheciam a sequência da história.

Seguidamente, a educadora propôs a realização do jogo “*Brincadeiras com a sombra*”. Proposta esta, que foi aceite pelo grupo com bastante expectativa e expressões de entusiasmo.

A primeira reacção das crianças foi correr, euforicamente, em frente à luz, nos dois sentidos. Depois, começaram a dar saltos, baixaram-se, esticaram os braços aproximaram-se, afastaram-se da luz enfim, divertiram-se bastante a explorar as diferentes possibilidades de movimento e demonstraram-se bastante alegres e descontraídas.

Na segunda parte do jogo, cada criança participou, individualmente, explorando a sua própria sombra com diferentes formas de movimento ao som de música clássica, durante aproximadamente 2/3 minutos. De salientar que as crianças mais novas se mostraram bastante inibidas, mas a educadora encorajou-as participando ao lado delas durante breves instantes.

Com a evolução do jogo as crianças começaram a desinibir-se e a querer explorar mais a sua sombra, através de diferentes gestos e movimentos corporais.

Observámos que todas as crianças revelaram muita vontade de jogar e que possuem um grande sentido rítmico, movimentando-se, mais ou menos energicamente, de acordo com a música de fundo. Quanto à criação de diferentes formas de movimento, constatámos que as meninas manifestaram uma grande tendência para interpretar o papel de bailarinas, pois todas repetiram ao mesmo tipo de gestos: erguer os braços, levantar uma das pernas, rodar o corpo apoiadas num pé (...) e que os meninos segmentavam muito mais os seus gestos ou seja, se movimentavam as mãos e os braços, já não movimentavam a cabeça ou tronco, mas se movimentavam a cabeça e o tronco já não movimentavam os braços.



Ilustração 28 - As crianças exploram livremente as suas sombras no interior.

Depois do jogo, durante o período de actividades livres, o **D.** brincava com letras de cartão e perguntou à educadora como se escrevia a palavra sombra. A educadora escreveu a palavra no quadro e a criança começou imediatamente a procurar as letras para formar a palavra.

A **J.** olhou para o quadro e apontando para a letra **s** exclamou: - *O meu nome tem duas letras iguais àquela!* Após esta observação da criança, todas as outras tentaram averiguar se nos seus nomes também existia a letra **s**, tendo chegado à conclusão que apenas duas crianças não tinham a letra **s** nos seus nomes.

Com base no comentário da criança surgiu a ideia de identificarem palavras iniciadas pela letra **s** em jornais e revistas. Verificámos que as crianças de cinco anos não tiveram dificuldade na identificação da letra, nem no recorte das palavras, colando-as na posição correcta praticamente sem ajuda. À medida que efectuavam a colagem as crianças contavam as letras que se repetiam na mesma palavra e pediam à educadora para ler a palavra recortada. As crianças mais novas também quiseram participar nesta actividade, e conseguiram identificar e recortar algumas palavras com a letra **s**, mas no momento da colagem manifestaram dificuldade para as colarem no sentido da leitura.



Ilustração 29 - As crianças realizam experiências com a sombra no exterior.

Constatámos ainda que após a realização desta actividade as crianças ficaram muito mais atentas ao seu corpo, uma vez que durante o tempo de recreio passaram também a integrar brincadeiras com a própria sombra, colocando-se, por vezes, lado a lado para comparar o tamanho das suas sombras, ou das sombras dos materiais com que brincavam.

Durante o desenvolvimento do jogo e das várias actividades que realizámos na sequência do mesmo, constatámos que as crianças foram adquirindo cada vez mais segurança, mais confiança em si e nas suas capacidades.

O jogo permitiu-lhes explorar também diferentes possibilidades expressivas do seu corpo, utilizando criativamente o som, o espaço e a luz e favoreceu a aquisição de competências essenciais ao nível de todas as áreas de conteúdo. Como tal, concluímos que a realização do mesmo proporcionou a vivência de momentos de interacção, desinibição, descoberta e prazer a todas as crianças.

As crianças avaliaram a actividade através da representação gráfica (Anexo B6).

L. S: Eu gostei de fazer este jogo, porque nunca tinha brincado com a minha sombra. Parece que estou a crescer como um gigante, eu não sou assim tão grande, bolas!

Parece que estávamos a fazer um filme de fantasmas, mas não era. Éramos nós a brincar ao faz de conta. Eu não gosto de dormir com a luz apagada, a minha mãe deixa-me dormir e depois é que apaga a luz. Desenhei os meninos todos e também desenhei a luz e a música. Aqui por trás é a sombra, mas não se vê toda. A sombra do J. parecia mesmo um gigante das nuvens.

G. C: Estou a desenhar a minha sombra e a do C. Eu sou mais alta e ele é mais pequeno, as nossas sombras estão mesmo iguaizinhas a nós. Eu gostei de jogar este jogo, e gostei de ver a sombra a crescer. Até parecia que o lençol era o espelho, mas não era. Era mesmo a nossa sombra verdadeira a fazer os gestos! Quando eu ia para a frente a minha sombra ficava pequena e quando vinha mais para trás, para ao pé da luz, a sombra ficava grande! Eu experimentei a fazer os gestos sem luz e não se via a sombra!

ACTIVIDADE Nº 7: jogo colectivo/individual – Uma história diferente.

Intencionalidade educativa: Através deste jogo pretendemos incentivar a criança a participar individualmente com desinibição e espontaneidade; promover o desenvolvimento das suas capacidades criativas e expressivas e proporcionar momentos de prazer na interacção com o outro.

Na manhã do dia 25 de Maio, sem que as crianças se apercebessem, a educadora colocou uma caixa com diversos fantoches de peluche na área da biblioteca. Durante o tempo de acolhimento uma criança foi à biblioteca colocar um livro que trazia na mochila e descobriu os fantoches. Inicialmente a criança olhou com espanto para a caixa, depois meteu a mão dentro de um fantoche e virou-se para os colegas, dizendo euforicamente:

- *Olhem o que encontrei, olhem o que encontrei, uma caixa cheia de fantoches!*

As crianças correram imediatamente para a área da biblioteca e começaram a manusear os fantoches.



Ilustração 30 - As crianças exploram os fantoches livremente.

Perante a curiosidade e o entusiasmo das crianças, a educadora sugeriu que poderiam explorá-los à vontade, durante o período da manhã.

No período da tarde, na habitual conversa de acolhimento, a educadora conversou com as crianças acerca de uma saída que iríamos realizar à escola sede de agrupamento, uma vez que o nosso jardim-de-infância tinha agendado, para o dia 9 de Junho, a sua participação no projecto *Contos da pequenada*. Como no momento estávamos a explorar a história “*Elmer o elefante xadrez*”, a educadora sugeriu que poderíamos apresentá-la em *power point*. As crianças aplaudiram a ideia e começaram logo a dar sugestões para enriquecer a actividade. Cada criança escolheu o episódio que queria contar. Uma criança sugeriu que poderíamos fazer uma máscara para caracterizar o Elmer, outra disse que poderíamos fazer o fato do Elmer aos quadrinhos de muitas cores e outra propôs que poderíamos cantar a canção do elefante.

Durante a conversa em grupo, uma criança sugeriu que poderíamos fazer os fantoches da história “*Elmer*”. Assim, a educadora desafiou as crianças a fazerem o desenho do seu personagem preferido e propôs a realização do jogo “*Uma história diferente*”.

Descrição do jogo

A educadora começou por referir que a actividade seria realizada em duas partes: a primeira parte seria destinada à exploração livre dos fantoches de peluche, providenciados pela educadora, e à confecção individual de fantoches; a segunda parte destinar-se-ia à criação e apresentação das histórias, ou seja, depois de cada criança inventar uma história (original) para o seu fantoche iria ao *palco* apresentar o personagem e partilhar a história que criou.

Relativamente à construção dos fantoches, a educadora explicou que os animais deveriam ser desenhados em tamanho grande, para os poderem ver e apreciar a alguma distância. Posteriormente, esses desenhos seriam pintados, recortados e colados na

extremidade de um pau, para os conseguirem movimentar à vontade. Pois, de acordo com Cerezo *et al.* (1997) os fantoches movidos com um pau “têm menos expressividade, mas são mais fáceis de manejar para as crianças” (p. 1551).

Avaliação da actividade e das experiências emergentes

A nossa formação e experiência profissional permitem-nos afirmar que os bonecos animados exercem um grande deslumbramento sobre a criança desta faixa etária. Ao darmos à criança a possibilidade de criar e animar um fantoche, estamos a dar-lhe oportunidade para representar simbolicamente o seu mundo interior, a imagem de si própria e dos outros.

Ao personificar um boneco a criança recorre à sua imaginação e ao uso da fantasia, o que produz efeitos muito positivos e estimulantes, que a ajudam a exteriorizar os seus sentimentos e emoções. Citando Leenhardt. (1973)

“o fantoche é portador de imagens e de símbolos, de risos e de medos, de sonhos e de realidades. É um expediente, a via de uma expressão livre e discreta (...) todos os meios de expressão nele se encontram reunidos: verbais, gestuais, manuais, plásticos e musicais” (pp. 52-53).

Quando a criança utiliza a fantasia nas suas brincadeiras implica-se de forma mais profunda e pessoal, porque vive o que sente e pode «transforma-se» naquilo que quer, quando quer. Através da fantasia a criança identifica-se, estabelece a diferença entre realidade e fantasia e desenvolve a sua capacidade criativa. É importante que a criança verbalize as suas fantasias, pois através da verbalização dos seus pensamentos fornece ao adulto informações valiosas sobre a sua forma de sentir e de pensar.

Efectuando uma avaliação descritiva do jogo e das várias actividades que emergiram, observámos que as crianças aderiram muito bem ao desafio da educadora, e que compreenderam perfeitamente as propostas de trabalho.

A exploração livre dos fantoches, durante o período da manhã, foi uma actividade que as motivou e desafiou a querer descobrir mais coisas relacionadas com a técnica. Constatámos que viveram momentos de grande interacção entre elas, uma vez que todas quiseram manusear, explorar e partilhar os fantoches que a educadora trouxera.

Observámos que por alguns momentos as crianças apenas brincaram para si, manifestando imenso prazer em tocar – lhes, em ver como eram feitos, em manipulá-los e em compará-los. Mas, depois desse primeiro contacto começaram a sentir necessidade de comunicarem umas com as outras, estabelecendo diálogos entre os fantoches e organizando-se no espaço cénico.

Pareceu-nos muito relevante o facto de os rapazes já assumirem, com bastante naturalidade, papéis femininos nas suas interpretações.

De uma maneira geral, os diálogos que as crianças inventaram basearam-se na recriação de vivências e situações do seu quotidiano. Verificámos que as crianças revelaram um interesse especial pelo pato, devido ao facto de emitir um som característico sempre que lhe apertavam o bico.

Relativamente aos fantoches confeccionados pelas crianças, apenas as mais velhas desenharam um animal relacionado com a história. Sobre esta actividade consideramos importante referir que as crianças mais



Ilustração 31 - As crianças batem o ritmo silábico das palavras.

velhas para além de se empenharem no desenho dos seus fantoches também ajudaram as mais novas a representar os seus. Depois de realizarem os desenhos, as crianças quiseram escrever o nome do seu animal. Com a ajuda da educadora, utilizando as letras de cartão, as crianças escreveram os nomes dos animais e contaram as letras de cada palavra. Enquanto realizávamos a divisão silábica, dos nomes dos animais, através do batimento de palmas, uma criança comentou que a galinha não vivia na floresta com os outros animais.

Ponderámos que seria importante explorar algumas das diferenças existentes entre os animais selvagens e os domésticos. Falámos também das características físicas dos animais que escolheram e registámos os diferentes tipos de locomoção desses animais num gráfico de barras. Nesse gráfico registámos, também, quantos animais/fantoches havia com quatro patas, com duas patas, com asas e com penas.

As crianças de 3 anos também escolheram os animais que queriam interpretar, mas como através dos seus desenhos ainda não conseguem representar formas reconhecíveis, pedimos às crianças mais velhas para as ajudarem a desenhar a silhueta dos mesmos. Observámos que ao longo das actividades que realizámos, todas as crianças manifestaram um elevado grau de empenho, concentração e entusiasmo.

Concordamos com Cerezo *et al.* (1997) quando referem que “os fantoches fomentam a concentração. Graças a eles podem ter lugar longos períodos de jogo construtivo. Estimulam a imaginação e convertem-se em fonte inventiva” (p. 1524).

No que se refere à produção de textos narrativos, constatámos que as crianças mais novas recriaram situações e cenas relacionadas com o seu dia-a-dia e que as outras crianças se esforçaram por inventar textos um pouco mais elaborados, sendo que a maior parte deles se traduziram numa mistura de ideias, onde a fantasia e as histórias conhecidas se cruzaram e complementaram.

Em nosso entender, desafiar a criança a inventar histórias é uma estratégia que a leva a desenvolver a sua imaginação e criatividade e a sua capacidade de síntese. Pois, sempre que uma criança inventa uma história para transmitir ao outro tem que procurar as palavras, as

frases, os sons e os gestos que reproduzam aquilo que pretende transmitir. Quando a criança inventa uma história e a transmite ao outro coloca-se numa situação de protagonista e decisora da sua narrativa, o que contribui para promover a sua auto-estima e as suas capacidades expressivas e comunicativas. De acordo com Hohmann & Weikart (1997), “as crianças ao comunicarem os seus pensamentos e ao ouvirem os comentários e pensamentos dos outros, aprendem que a sua forma de comunicar é eficaz porque os outros ouvem e respeitam o que estas dizem” (p. 40).

Registámos três histórias inventadas pelas crianças, uma inventada por uma criança de cinco anos, outra por uma criança de quatro anos e uma outra por uma criança de três anos.

G. C (5 anos):

- Era uma vez uma girafa que foi passear para um campo com muitas flores e encontrou uma borboleta e um passarinho. A girafa queria saber o nome deles e então perguntou-lhes como se chamavam.

- Eu chamo-me Chico, disse o passarinho.

- Eu chamo-me Rita, disse a borboleta.

Depois eles quiseram saber o nome da girafa e perguntaram-lhe como se chamava.

- Eu chamo-me Girafa Boazinha, mas não tenham medo de mim por ter o pescoço assim tão comprido, eu quero ser vossa amiga. Depois, ficaram amigos de verdade e foram os três para casa, porque estavam cansados e cheios de fome. À noite estava tudo mais calminho e foram os três de mão dada para a rua a contar estrelas do céu. Vitória, vitória acabou a história!

M. I (4 anos):

- Era uma vez uma galinha que queria ser pássaro. Ela construiu um ninho em cima duma flor muito alta e depois subia pelas folhas, porque não sabia voar e tinha medo de cair. Quando queria comer subia a uma árvore que estava ali perto e tinha muitos frutos. Ela entrava por um buraco que havia no tronco da árvore e lá dentro tinha umas escadas que só ela é que sabia. Às vezes, ela voava do ninho porque queria ser igual aos passarinhos. Mas, um dia caiu e partiu uma patinha! Depois nunca mais quis voar. Depois, apareceu ali um pássaro muito grande que teve pena dela e levou-a a passear em cima das asas. A galinha ficou muito feliz e pensou que nunca mais na vida queria ser pássaro.

D. R (3 anos):

A tartaruga foi para o jardim, está escondida aqui nas flores. A casa dela é no jardim, os filhos dela são pequeninos, ainda estão a dormir na cama. Depois a tartaruga vai levar os filhos para a escola. Vai no carro.

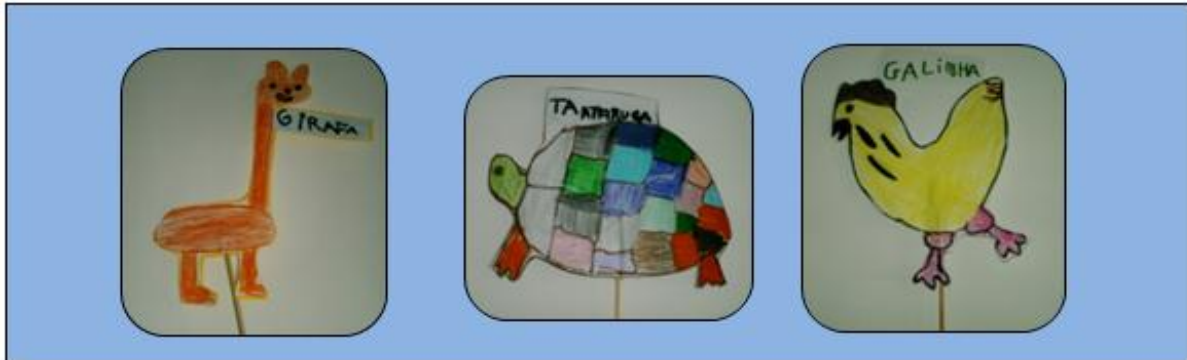


Ilustração 32 -Os fantoches construídos pelas crianças.

No dia seguinte à realização deste jogo, durante o tempo de actividades livres, uma criança desenhou uma tabela, na qual pintou algumas quadrículas. Quando lhe perguntámos o que estava a desenhar a criança disse que estava a pintar os quadradinhos do Elmer. Assim surgiu a ideia de realizarmos uma ficha para distribuímos pelo grupo de crianças do 1º CEB no dia da apresentação da história “*Elmer*”. Essa ficha seria muito semelhante à que a criança criou e o objectivo era que as crianças pintassem todas as quadrículas tendo em conta o padrão de referência.

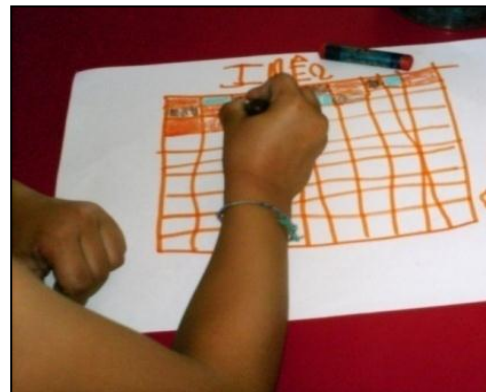


Ilustração 33 - A criança cria uma tabela.

Para finalizar, consideramos que o jogo “*Uma história diferente*” foi muito enriquecido pelas ideias das crianças e que proporcionou o desenvolvimento de um conjunto de experiências muito proveitosas para o grupo, na medida em que todas as crianças superaram bastante o medo de se expor e demonstraram interagir de forma mais espontânea e criativa. As sugestões das crianças levaram-nos a reflectir sobre a importância que o educador deve atribuir ao seu poder criativo e aos seus saberes/experiências.



Ilustração 34 - As crianças apresentam a história *Elmer* e mimam a canção do elefante na biblioteca do agrupamento.

Verificámos que ao longo das várias actividades desenvolvidas, as crianças revelaram uma maior desinibição, autocontrolo, confiança em si e no outro. Este jogo proporcionou-lhes

também a vivência de momentos de grande divertimento, explorando os recursos da voz e do corpo nas dimensões expressiva e comunicativa. Por tudo isto, podemos afirmar que o jogo proporcionou a aquisição de aprendizagens significativas ao nível das diferentes áreas de conteúdo.

As crianças avaliaram a actividade através da representação gráfica (Anexo B7).

L. S: *Gostei de fazer os fantoches e os teatros. O meu fantoche é bonito, mas também gostei de brincar com aqueles que se metem na mão. Inventei uma história bonita da avestruz cor-de-rosa. Uma vez já vi avestruzes a sério, são iguais àquelas que vimos naquele livro. Têm as pernas muito altas, correm muito, muito depressa e andam sempre com a cabeça para cima. Também gostei da história do D., era a mais engraçada de todas. Mas também gostei da história da I., fez-me rir. Achas que as galinhas fazem o ninho em cima das flores? As galinhas não são pássaros nenhuns!*

J. P: *Eu gostei muito de fazer os teatros, foi engraçado e também gostei de fazer o meu fantoche. A minha história era bonita, mas algumas coisas são mentira, porque não fui eu que as inventei. Uma vez vi um leão na televisão, vivia com uns senhores e não os mordida, era amigo deles e brincava com eles. Depois eu lembrei-me disto e inventei uma história quase igual, mas não era bem, bem igual, ainda tinha algumas coisas diferentes.*

C. M: *Eu também gostei muito de inventar a minha história. Eram todas bonitas e eram todas diferentes umas das outras. Até podíamos fazer um livro com as nossas histórias e depois ficavam na biblioteca, para outros meninos verem que sabemos fazer histórias bonitas, mas os fantoches não devem ficar, porque eu quero ficar com o meu.*

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Ao longo das várias actividades que desenvolvemos, procurámos adoptar uma pedagogia transversal e globalizante que proporcionasse oportunidades de aprendizagens significativas a todas e a cada uma das crianças ao nível das diferentes áreas de conteúdo.

A tabela regista as áreas de aprendizagem contempladas nas actividades desenvolvidas no âmbito da nossa intervenção pedagógica.

ÁREAS DE APRENDIZAGEM

Jogo nº 1	Formação. P. Social	Exp. plástica	Escrita
	Ling. verbal/ n verbal	Exp. musical	Matemática
	Exp.dramática	Exp. motora	Conhc. mundo
Jogo nº 2	Formação. P. Social	Exp. plástica	Escrita
	Ling. verbal/ n verbal	Exp. musical	Matemática
	Exp.dramática	Exp. motora	Conhc. mundo
Jogo nº 3	Formação. P. Social	Exp. plástica	Escrita
	Ling. verbal/ n verbal	Exp. musical	Matemática
	Exp.dramática	Exp. motora	Conhc. mundo
Jogo nº 4	Formação. P. Social	Exp. plástica	Escrita
	Ling. verbal/ n verbal	Exp. musical	Matemática
	Exp.dramática	Exp. motora	Conhc. mundo
Jogo nº 5	Formação. P. Social	Exp. plástica	Escrita
	Ling. verbal/ n verbal	Exp. musical	Matemática
	Exp.dramática	Exp. motora	Conhc. mundo
Jogo nº 6	Formação. P. Social	Exp. plástica	Escrita
	Ling. verbal/ n verbal	Exp. musical	Matemática
	Exp.dramática	Exp. motora	Conhc. mundo
Jogo nº 7	Formação. P. Social	Exp. plástica	Escrita
	Ling. verbal/ n verbal	Exp. musical	Matemática
	Exp.dramática	Exp. motora	Conhc. mundo

Tabela 5 - Áreas de aprendizagem contempladas nas actividades.

A fim de avaliarmos os progressos das crianças relativamente aos objectivos que nos propusemos atingir, recorreremos à observação directa e naturalista, observação esta que, como já referimos, se centra nas relações e interacções das crianças em contexto educativo. O instrumento utilizado foi a escala de envolvimento de Laevers (1994), por considerarmos que

se trata de um instrumento fidedigno na recolha de observações das crianças, nos diferentes momentos da rotina diária além disso, como referem Pascal & Bertram (1999) “o seu foco é a criança e tenta medir os processos de aprendizagem em vez de se concentrar nos progressos alcançados” (p. 29).

Como já referimos, as observações incidiram em três momentos da rotina diária: tempo de trabalho em grande grupo, tempo de trabalho em pequeno grupo e tempo de trabalho individual. Registámos cinquenta e quatro observações, sendo 18 observações de trabalho em grande grupo orientado pelo adulto, 18 observações de trabalho em pequeno grupo da livre iniciativa da criança e 18 observações de trabalho individual também da livre iniciativa da criança.

Em todas as observações procurámos captar os movimentos corporais, as expressões faciais e os diálogos da criança em observação. Sempre que possível, procedemos também ao registo fotográfico da actividade, como forma de evitar a distorção de dados e para uma melhor compreensão das observações efectuadas.

Realizámos 6 observações a cada criança, 3 observações no período da manhã e 3 observações no período da tarde. A metodologia das observações foi a seguinte:

- Iniciámos as observações pela criança mais nova do grupo e seguimos a ordem de nascimento;
- Cada observação teve a duração de dois minutos, tendo sido efectuadas seis observações por criança;
- Realizámos seis observações a cada criança do grupo, o que fez um total de 54 observações;
- As observações foram gravadas (com telemóvel) e posteriormente registadas com a identificação da criança, data, hora e tipo de actividade.

Registar o envolvimento das crianças nos vários momentos/actividades da sua rotina diária fornece, ao educador, informações válidas sobre as preferências, os pensamentos e as atitudes da criança, permitindo assim uma melhor compreensão e avaliação das aprendizagens da criança e do trabalho desenvolvido.

A observação é fundamental para o amadurecimento profissional, na medida em que permite articular a teoria à prática. Nesta linha de pensamento, Figueiredo (2002) refere que a observação é “parte integrante do processo de ensino/aprendizagem e que, quanto mais for uma atitude consciente e intencional, mais eficaz será como instrumento de conhecimento e avaliação para o educador” (p. 48).

O gráfico nº 4 regista os níveis de envolvimento que obtivemos nos três tipos de actividade, anteriormente referidos.

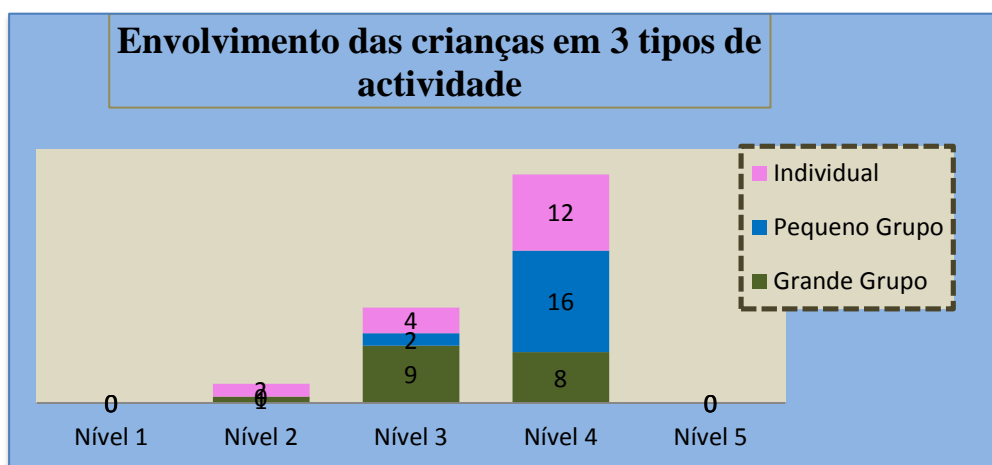


Gráfico 4 - Envolverimento das crianças em 3 tipos de actividade.

Pela leitura do gráfico nº 4 podemos concluir que, relativamente ao **nível 1** obtivemos zero observações nos três tipos de actividade. No **nível 2** obtivemos 1 observação de trabalho em grande grupo, obtivemos 0 (zero) observações de trabalho em pequeno grupo e 2 observações em trabalho individual. No **nível 3** obtivemos 9 observações de trabalho em grupo, 2 observações de trabalho em pequeno grupo e 4 observações de trabalho individual. No **nível 4** obtivemos 8 observações de trabalho em grande grupo, 16 observações de trabalho em pequeno grupo e 12 observações de trabalho individual. No que se refere ao **nível 5** obtivemos 0 (zero) observações nos três tipos de actividade.

Constatámos assim, que o **nível 4** foi o mais evidenciado sendo que, no tempo de trabalho em grande grupo obtivemos 8 observações, no tempo de trabalho em pequeno grupo obtivemos 16 observações e no tempo de trabalho individual 12 observações. As observações efectuadas permitiram-nos concluir que a criança tem um nível de envolverimento mais elevado nas actividades da sua livre escolha.

Tendo em conta o problema das interacções que detectámos no nosso grupo de crianças, considerámos essencial averiguar se, através das actividades que desenvolvemos, conseguimos atingir os objectivos a que nos propusemos. Assim, para além de registarmos o nível de envolverimento de cada criança nas diferentes actividades, centrámo-nos mais nas interacções criança-criança ocorridas durante o período de observação (14 de Maio a 16 de Junho).

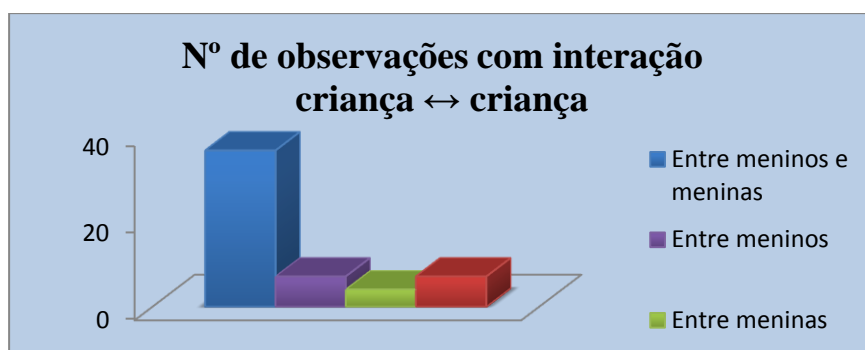


Gráfico 5 - Observações com interação entre criança – criança.

Pela análise do gráfico nº 5 podemos concluir que das 54 observações que efectuámos registámos 36 observações com interacções entre as crianças dos dois sexos. Registámos 7 observações com interacções entre o grupo dos rapazes, 4 com interacções entre o grupo das raparigas e 7 sem interacção, sendo que estas 7 últimas se referem a momentos de trabalho individual.

Ao longo do tempo de observação verificámos que as interacções entre os meninos e as meninas foram acontecendo de forma natural e, que tanto uns como os outros passaram a frequentar áreas de actividade que anteriormente nunca escolhiam.

SÍNTESE REFLEXIVA

Com base nos dados obtidos pela observação directa realizada, podemos afirmar que as actividades levadas a cabo, no âmbito deste projecto, contribuíram para a construção de conhecimentos ao nível das diferentes áreas de conteúdo. Consideramos, pois, importante proceder a uma triangulação desses dados para avaliar com mais rigor o que atrás referimos. Sousa (2005) diz-nos que,

“o termo triangulação (...) no caso da educação, refere-se a uma metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três ou mais pontos diferentes, por diferentes observadores e com diferentes instrumentos. O objectivo é procurar recolher e analisar dados obtidos de diferentes origens, para os estudar e comparar entre si (...). Em todos os casos, porém, o que é determinante numa triangulação é a correlação dos dados e a convergência das conclusões obtidas” (pp. 173- 174).

Assim, procedemos à análise dos dados recolhidos através dos instrumentos utilizados: os diálogos e comportamentos das crianças; os trabalhos produzidos pelas crianças e os registos fotográficos.

Pela análise dos dados apresentados na tabela nº 5 relativa às áreas de conteúdo contempladas nas referidas actividades, podemos inferir que todas as experiências vividas

pelas crianças integraram de forma globalizante e articulada as diferentes áreas de desenvolvimento.

Também pela análise do gráfico nº 4, referente ao nível de envolvimento da criança nas actividades, podemos concluir que o nível de envolvimento das crianças nos diferentes momentos da sua rotina diária se situa no nível 4, o que nos leva a ponderar que, apesar de não termos atingido o ambicionado nível 5, as relações estabelecidas, a organização do espaço a gestão do tempo e os recursos materiais proporcionados permitiram o desenvolvimento de actividades diversificadas que foram ao encontro dos interesses das crianças.

Pela leitura do gráfico nº 5, relativo às interacções entre criança-criança, podemos também concluir, que as actividades desenvolvidas durante a implementação deste projecto, contribuíram eficazmente para promover as interacções entre as crianças de ambos os sexos. Verificámos que os momentos em que as crianças revelaram um maior nível de interacção advêm essencialmente das actividades de livre escolha da criança e do tempo de acolhimento onde, por norma, apresentam as suas propostas de trabalho e avaliam o trabalho realizado. Como sabemos, estes momentos promovem o diálogo, o debate e a negociação, constituindo por isso, momentos favoráveis ao desenvolvimento da formação pessoal e social da criança.

Consideramos importante salientar que foi para nós muito gratificante observar os progressos diários que as crianças conseguiram alcançar ao nível do seu relacionamento e da sua autoconfiança. Pois, como já explicitámos, as crianças manifestavam muita tendência para se agruparem em função do género e de interesses comuns, brincando mais em grupo do que em espírito de grupo.

A problemática que acabamos de expor evidencia-se nas palavras dos «protagonistas da acção»:

J.A: - *Eu dancei com todos, até dancei com os rapazes!*

D. M: *No princípio eu estava um bocado envergonhado, porque tinha vergonha de dançar com as raparigas, mas depois dancei, fartei-me de dançar, até transpirei!*

G. C: *Este jogo foi espectacular, mas alguns meninos tinham vergonha de falar, parece que não sabem falar alto!*

À medida que lhes proporcionámos a oportunidade de se envolverem em situações de jogo dramático, constatámos que as meninas e os meninos passaram a estabelecer um contacto mais directo e amistoso, a dialogar mais uns com os outros, a participar com mais espontaneidade e desinibição em actividades conjuntas, o que se reflectiu, de forma quase imediata, em todas as suas actividades livres e/ou orientadas.

À semelhança de Wallon, também nós consideramos que as relações de proximidade/afectividade favorecem as interacções e que as interacções positivas promovem a construção partilhada de saberes essenciais para a vida em grupo. “Em função da sua

emoção, a criança brinca, realiza com alegria, com intenção intelectual, trabalha” (Gloton & Clero, 1973, p. 145).

Brincando e trabalhando em cooperação, a criança aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, interioriza atitudes e valores que a levam a definir o seu carácter e a edificar os pilares da sua identidade pessoal e social. Assim sendo, podemos afirmar que as crianças evoluíram significativamente na aquisição de competências de relacionamento pessoal e interpessoal como: a autoconfiança, a autonomia, a valorização e aceitação do outro, a cooperação, a ajuda, a partilha e a confrontação de ideias.

Também as produções individuais e colectivas das crianças: desenhos, pinturas, modelagens, canções, danças, jogos, dramatizações (...) revelaram que as crianças adquiriram competências que lhes permitiram representar graficamente as suas vivências e expressar criativamente os seus sentimentos e as suas ideias através de diferentes linguagens. Os registos fotográficos obtidos, alguns deles apresentados na descrição da acção educativa, dão visibilidade às vivências e aprendizagens das crianças, sobretudo no que se refere às áreas da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

Ao nível da área da expressão e da comunicação podemos concluir que as actividades desenvolvidas favoreceram o diálogo e a comunicação entre as crianças de ambos os sexos, o que se revelou pelo intercâmbio verbal e não verbal que conseguiram estabelecer.

Relativamente ao domínio da expressão motora verificámos que através de uma articulação harmoniosa entre música e movimento, que permitiu explorar diferentes capacidades motoras e expressivas, as crianças adquiriram competências que lhes permitiram melhorar a sua postura corporal.

A música, por nós utilizada como motivação, como indicação do tempo de jogo ou como «pano de fundo» das diversas actividades, favoreceu a aproximação entre as crianças e a vivência de momentos de verdadeira diversão, o que contribuiu para as crianças explorarem de forma espontânea, desinibida e criativa, diferentes possibilidades expressivas do corpo e da voz. Contribuiu também para as crianças se aperceberem dos diferentes momentos de acção, das diferentes intensidades do som, dos diferentes ritmos musicais e dos diversos estilos de música.

Através da exploração do seu próprio corpo, do espaço e dos diversos materiais, as crianças tiveram também oportunidade de comparar, agrupar, classificar, ordenar, seriar, quantificar (...), desenvolvendo assim o seu raciocínio lógico matemático. Pois, sabemos que é através da manipulação e da sua acção sobre os objectos que a criança constrói conhecimento se estabelece relações de causa-efeito. Mais uma vez recorreremos aos diálogos das crianças para evidenciar algumas situações de aprendizagem neste domínio.

L. S: *Parece que estou a crescer como um gigante, eu não sou assim tão grande, bolas!*

J. P: *Estou a desenhar os meninos todos deitados na manta, mas tive que desenhar o L. fora da manta, porque não couberam todos, só couberam 8.*

Como se pode comprovar pelos diálogos das crianças e dos registos fotográficos apresentados ao longo deste trabalho, também no que diz respeito à linguagem oral e abordagem à escrita tiveram oportunidade de viver situações em que foi incentivada a linguagem verbal e não verbal e o contacto/exploração com diversas fontes de informação: livros, revistas, imagens, cartões, computador (...).

Como foi nosso apanágio, em todas as actividades desenvolvidas incentivámos a livre expressão e valorizámos a capacidade criadora da criança, recorrendo à livre interpretação de canções, músicas, poesias, criação de histórias (...), o que podemos demonstrar pelo excerto que a seguir transcrevemos.

M. I: *Era uma vez uma galinha que queria ser pássaro (...) Às vezes, ela voava do ninho porque queria ser igual aos passarinhos. Mas, um dia caiu e partiu uma patinha! Depois, apareceu ali um pássaro muito grande que teve pena dela e levou-a a passear em cima das asas. A galinha ficou muito feliz e pensou que nunca mais na vida queria ser pássaro.*

Relativamente à área do conhecimento do mundo, sabemos que a criança possui uma curiosidade natural de compreender a realidade e o funcionamento das coisas e como tal, procurámos que as crianças vivenciassem experiências que lhes permitissem observar, experimentar e tirar as suas próprias conclusões, para desta forma poderem construir uma atitude crítica e reflexiva da realidade física e social. Destacamos alguns comentários reveladores dessas competências:

D. M: *Os pequenos (balões) não voam alto como os grandes!*

C. M: *Não se podem encher muito, porque reventam mais rápido.*

L. S: *Também gostei da história da I., fez-me rir. Achas que as galinhas fazem o ninho em cima das flores? As galinhas não são pássaros nenhuns!*

G. C: *Quando eu ia para a frente a minha sombra ficava pequena e quando vinha mais para trás, para ao pé da luz, a sombra ficava grande! Eu experimentei a fazer os gestos sem luz e não se via a sombra!*

Como várias vezes mencionámos, o nosso intuito não foi treinar habilidades representativas ou preparar crianças para serem actores, mas sim proporcionar-lhes actividades do seu interesse e através delas intervir, no sentido de as ajudar a interagir espontaneamente e conseqüentemente a adquirir mais confiança em si e no outro. Pois, tal como o adulto, também a criança que goza de auto-estima se sente mais confiante para levar por diante os seus projectos, para resolver os seus problemas e para enfrentar a vida.

Estamos conscientes de que talvez não tenhamos feito tudo o que deveríamos fazer para atingir os nossos objectivos, porque como sabemos a educação é um vasto «mundo» de possibilidades e de incertezas. Sabemos que com as actividades desenvolvidas não esgotámos todas as possibilidades de intervenção, no sentido de promover as interacções entre as crianças. Elas constituem, apenas, exemplos de outras que se poderão desenvolver para alcançar os mesmos objectivos e pretendem valorizar o carácter lúdico de que se revestem as aprendizagens em idade pré-escolar.

Contudo, o trabalho realizado permite-nos afirmar que neste momento as crianças interagem muito mais, estão mais desinibidas, mais confiantes, mais colaborativas, mais sociáveis e demonstram atitudes menos «sexistas». Fundamentamos esta afirmação nas atitudes/comportamentos que observámos e nos seus próprios comentários.

L. S: *Este jogo foi um espectáculo, só nos riamos com as palhaçadas. O J. é que estava fixe vestido de mulher! A mãe dele nem vai acreditar quando vir as fotografias!*

M. I: *Adorei ver o J. vestido de palhaça, nunca tinha visto um rapaz com saia! Ficava tão engraçado.*

Consideramos importante sublinhar que a estabilidade sócio-afectiva que as crianças conseguiram alcançar não se reflectiu apenas na forma como as crianças se relacionam e interagem mas também nas suas criações, o que nos leva a afirmar que o equilíbrio emocional fomenta a comunicação e a actividade criadora. Os textos narrativos criados pelas crianças validam as nossas afirmações.

G. C: (...) *Depois ficaram amigos de verdade e foram os três para casa, porque estavam cansados e cheios de fome. À noite estava tudo mais calminho e foram os três de mão dada para a rua a contar estrelas do céu. Vitória, vitória acabou a história!*

Tendo em conta os objectivos do nosso estudo, consideramos que as experiências vividas proporcionaram um equilíbrio de experiências ao nível das diferentes áreas e domínios de aprendizagem, o que se revelou pelo elevado grau de participação activa, empenho e concentração das crianças nas actividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste trabalho além de ter contribuído para um alargar de conhecimentos úteis quer a nível da nossa formação profissional, quer a nível da nossa formação pessoal, permitiu-nos também reflectir sobre a evolução e as mudanças operadas em educação de infância ao longo dos tempos.

Após as várias pesquisas bibliográficas que efectuámos, podemos referir que as mudanças ocorridas se devem sobretudo à influência dos grandes pensadores e pedagogos do século XX. As teorias por eles defendidas levaram à recontextualização do conceito de educação da imagem de criança e da imagem de professor. Gradualmente, a concepção de criança como *tábua rasa* ou *folha em branco* e a de professor como detentor e transmissor do conhecimento tem vindo a perder sentido.

As novas pedagogias encaram a criança como sujeito portador de conhecimentos e construtor activo da sua própria aprendizagem, com direito a participar e a ter voz no processo educativo, tal como refere Oliveira-Formosinho (2007)

“preconiza-se a instituição de um quotidiano educativo que conceitualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (p. 27).

Defendem ainda imagem do professor reflexivo que observa, planifica, avalia e reformula as suas práticas para apoiar a aprendizagem de todas e de cada uma das crianças; do professor orientador do processo de desenvolvimento da criança, através de uma constante partilha de saberes que implica influência e desenvolvimento mútuo.

O conceito de educação é portanto bem mais amplo e abrangente, uma vez que a escola já não visa apenas a instrução da criança para fazer dela uma pessoa educada, culta e útil à sociedade, mas perspectiva o desenvolvimento global e harmonioso da criança como um ser total. Esta visão de educação leva a escola a desenvolver, práticas mais centradas na criança, a valorizar mais os contextos sociais, a diversidade de culturas e o trabalho de parceria com as famílias e a comunidade, ou seja, uma escola mais aberta. No entanto, consideramos que existe ainda um longo caminho a percorrer, no sentido de responder integralmente às pedagogias defendidas pelos referidos autores. Para isso, é fundamental que as escolas se renovem e se reorganizem; que todos os parceiros educativos se responsabilizem e se empenhem no melhoramento das condições educativas que oferecem às crianças; que todos os profissionais de educação invistam na sua formação contínua, porque o saber é um processo em permanente construção e como tal, é imprescindível actualizar as práticas pedagógicas. Acreditamos que só desta forma, poderemos garantir uma educação de qualidade e responder aos actuais desafios da educação.

Como referimos ao longo do nosso trabalho, opinamos que o papel do adulto é indispensável no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que a ele compete gerir o currículo e propiciar todas as condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento. A ele compete encorajar a criança a dar o passo em frente e a orientar a sua aprendizagem e por conseguinte, “a nossa energia será melhor aplicada se tentarmos imaginar um modo de encorajar as crianças a serem activas e curiosas” (kamii (s/d), p. 150).

Assim, em nosso entender o primeiro «passo» do educador deverá ser observar e escutar o que as crianças fazem e dizem, por iniciativa própria, para promover experiências de aprendizagem motivadoras que estimulem a curiosidade da criança e a desafiem a agir, a explorar, a descobrir e a reflectir sobre as suas acções.

Concordamos com Oliveira-Formosinho (2007) ao sugerir que “a escuta, tal como a observação, devem ser um processo contínuo no quotidiano educativo (...), um porto seguro para contextualizar a prática educativa” (p. 28).

Através do nosso modesto trabalho pensamos ter demonstrado, que em contexto pré-escolar as actividades lúdicas desempenham uma função essencial no processo de desenvolvimento global da criança, uma vez que através delas, a criança se envolve verdadeiramente nas experiências de aprendizagem e progride de forma significativa na construção de conhecimentos.

Pelo exposto, consideramos fundamental que o educador reflecta sobre o potencial pedagógico das actividades de jogo dramático e as percepcione como um excelente e eficaz recurso que permite, como nenhum outro, conhecer a personalidade de cada criança e avaliar o seu desenvolvimento. Como refere Ryngaert (1981) “o jogo dramático é um instrumento de aprendizagem ao mesmo nível que outros instrumentos pedagógicos (...). É desejável que o jogo dramático não seja utilizado excepcionalmente mas que se torne instrumento simples e familiar” (p. 210).

Por conseguinte, consideramos que em situações de jogo simbólico/faz de conta, por norma desenvolvidas espontaneamente no tempo de actividades livres, o educador não deve deixar a criança entregue a si própria, sob pena de perder a melhor oportunidade de a conhecer integralmente e de entrar no seu mundo. Como tal, julgamos importantíssimo que o educador se integre subtilmente no jogo da criança, sem interferir na sua actividade criadora, e assim estimule a criança a ir cada vez mais longe na sua aprendizagem.

As aprendizagens alcançadas pelas crianças, descritas ao longo da acção educativa, revelam que através das actividades realizadas atingimos os objectivos a que nos propusemos, assim como levámos a cabo muitas outras experiências de aprendizagem que foram emergindo dos interesses das crianças. Podemos referir que as actividades planificadas, no âmbito deste projecto, potenciaram a operacionalização de competências através de um processo interactivo de experimentação que lhes permitiu construir e reconstruir novos significados.

Em jeito de conclusão, também nos parece importante salientar, que quanto mais ricas forem as relações e as interacções que se estabelecem entre as crianças e os adultos e que quanto maior for o empenhamento do adulto na preparação das actividades, maior será o envolvimento da criança e mais agradável se tornará o acto educativo, porque gravita em

torno de uma dinâmica de reciprocidade afectiva que impulsiona a aprendizagem e dá sentido à acção educativa. Por tudo o que foi dito, consideramos fundamental que o educador ajude as crianças a construírem aprendizagens significativas, através de uma pedagogia participativa, colaborativa e diferenciada, porque como alguém disse: “ cada indivíduo é como todos os outros, como algum outro e como nenhum outro”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. (1983). *Movimento e Drama no ensino primário - cenário pedagógico*. Faro: teatro laboratório de faro.
- Alcántara, J. (1991). *Como Educar a Auto-Estima*. Lisboa: Platano.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: AIQUE.
- Bartolomeis, F. (1982). *A Nova Escola Infantil, as crianças dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bercebal, F. (1995). *Drama*. Ciudad Real: Ñaque.
- Bettlheim, B. (2003). *Bons Pais*. Lisboa: Bertrand.
- Bogdan, R., & Biklens, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógios D'Água Editores.
- Cerezo, S. S., Brull, J. L., Fernández, P. G., Bohígas, M. d., Cervera, A. C., Rodrigues, M. P., et al. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar, volume IV*. Rio de Mouro: Nova Presença, Lda.
- Dicionário da Língua Portuguesa (2003). Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2008). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora, 4ª edição.
- Faure, G., & Lascar, S. (1982). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Lisboa: Estampa.
- Ferran, P., Marriet, F., & Porcher, L. (1980). *Na escola do jogo*. Lisboa: Estampa.
- Figueiredo, M. (2002). *Avaliação na Educação Pré-Escolar. Cadernos de Informação pedagógica - Coleção Pré*. Lisboa: Impressão Bola de Neve.
- Figueiredo, M. (S/d). *Projecto Curricular de Turma no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Impressão Bola de Neve.
- Freire, P. (1975). *A Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Gloton, R., & Clero, C. (1973). *A actividade criadora na criança*. Lisboa: Estampa.
- Gomez, G. R., Flores, J., & Jiminez, E. G. (1996). *Metología de la investigacion cualitativa*. Archidona: Ediciones ALJIBE.
- Hébert, M. L. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 5ª edição.
-

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (s/d). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Leenhardt, P. (1973). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Estampa.
- Lequeux, P. (1977). *A criança criadora de espectáculos*. Porto: Sociedade Distribuidora de Edições, Lda.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar - dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano.
- Marques, R. (1980). *A Criança na Pré-Escola*. Lisboa: Livros horizonte.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica (1995). *Dos 3 aos 5 no jardim-de-infância*.
- Nelly, A., & Clermant, P. (1978). *Desenvolvimento da inteligência e interacção social*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Oliveira - Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira - Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora, 3ª edição.
- Oliveira - Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira - Formosinho, J. (1997). *O Contexto Organizacional da Expansão da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministerio da Educação - Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira - Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma praxis de Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1986). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Lisboa: D. Quixote.
- Rooyackers, P. (2002). *101 Jogos Dramáticos*. Porto: Asa.
- Ryngaert, J. P. (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Lisboa: Centelha.
- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias da Investigação - Acção*. Lisboa: Ministério da Educação.
-

- Sim - Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Slater, A., & Darwin, M. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento*. Lisboa: Artes Gráficas.
- Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (1972). *A Educação pelo Movimento Expressivo*. Lisboa: Básica Editora.
- Sousa, A. (1980). *A Expressão Dramática*. Lisboa: Básica Editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Volume II*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2003). *Programação e avaliação desenvolvimental na pré-escolaridade e no 1º CEB*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sutherland, P. (1996). *O desenvolvimento cognitivo actual*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trillo, F. (Coord.). (2000). *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trodec, B., & Martinot, C. (2009). *O desenvolvimento cognitivo: Teorias actuais do pensamento em contextos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vayer, P. (1976). *O Diálogo Corporal: A acção educativa na criança dos 2 aos 5 anos*. Lisboa: Sociocultur.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1988). *Psicologia actual e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Xypas, C. (1999). *Piaget e a educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Zabalza. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Asa.
- Zabalza. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Revistas

- Cadernos de educação de infância nº 51 (s/data). *O Jogo Dramático* (Martinho, H.).
- Noesis, nº 77, (2009). *Redescobrir Vygotsky*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Legislação

Despacho nº 5220/97 de 10 de Julho – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Despacho 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

Fontes electrónicas

(<http://www.com.macedodecavaleiros.pt>)