



**Poltécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

PV - ESEV 2024

## O Faz-de-Conta na Educação Pré-escolar

Mariana Ribeiro Silva

O Faz-de-Conta na Educação Pré-escolar

Mariana Ribeiro Silva

Viseu, 2024



## O Faz-de-Conta na Educação Pré-escolar

Mariana Ribeiro Silva

### **Relatório Final de Estágio**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Professora Doutora Mara Maravilha  
Professor Doutor Ricardo Cavadas

## **Declaração de Integridade Científica**

Mariana Ribeiro Silva, n.º 13987 do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 18/11/2024

A aluna, Mariana Ribeiro Silva

## Agradecimentos

Chega ao fim o culminar de cinco anos rodeada de crianças onde agradeço de coração cheio por me terem ensinado, por sorrirmos e sermos felizes nesta aventura. À minha orientadora, Doutora Mara Maravilha que foi essencial ao longo deste percurso de mestrado e ao Doutor Ricardo Cavadas coorientador, foi um gosto partilhar e aprender com vocês.

Aos meus pais, obrigado Mãe, obrigado Pai por terem sido o meu pilar nestes anos de percurso académico das nossas vidas, por termos lutado e vencido a conquista. Não é só minha é Vossa. Obrigada por tudo e por tanto.

Ao meu irmão, obrigado por teres estado sempre ao meu lado. É um orgulho imenso partilhar isto contigo, és o lugar para abraçar cada lágrima, sei que amas a tua irmã e isto é dos dois. À minha cunhada, sempre com a prontidão e preocupação ao longo destes anos, obrigada.

Aos meus pequenos sobrinhos. Salvador, obrigado por me fazeres companhia e tantas vezes sentado ao meu colo à frente do computador, e a queres fazer por mim. A madrinha promete que agora faz, mas desta vez a ajudar-te a Ti. Benedita, vieste dar luz a este último ano, fizeste com que as semanas passassem a voar sempre para me teres por perto aos fins-de-semana.

Não podia deixar de agradecer a três pessoas especiais, onde não ficam indiferentes no meu percurso, e vocês sabem. Os cinco anos passados nesta trajetória foram graças ao vosso apoio, à vossa generosidade e ao vosso Amor. Recebi o carinho, a força e os maiores aconchegos de uma pessoa especial em vós e igualmente especial em mim. A Ti que mereces a conquista da Mariana, és a pessoa que acrescenta e que me apoiou para estar aqui, e sei que sabes o quanto que te agradeço o amor que prevaleceu e prevalece sempre. Um de vós diz a seguinte frase: *escreveste com Sabedoria e Paixão a tua Arte*, e vocês escreveram comigo. Adoro-vos muito.

À minha Nocas, por teres acreditado em mim. Não sou só eu grata por tudo o que partilhamos, mas conseguimos dar vida à casa que vai ser sempre a nossa Casa. Por todas as alegrias e por algumas tristezas, eras quem me apoiava com o teu jeito genuíno. Sabes o quanto gosto de Ti.

À minha Beatriz, além de madrinha, uma pessoa sempre especial que transborda o brilho de uma estrela. Obrigada por todo o apoio durante esta etapa, sabes o quão me És especial.

À minha Inês, obrigada por seres a companheira em momentos de vida, pelas muitas horas, pelos muitos dias sem resistirmos em dizer algo para nos rirmos. E assim

ficávamos leves, como também ficávamos leves quando choramos. E como diz a pessoa acima, chorar faz bem, e nós no meio do caos lá nos acalmávamos. Obrigada por sermos as tias babadas e por toda a partilha, somos sem dúvida umas orgulhosas dos tesourinhos.

À minha amiga Joana, sabes bem a importância que tens na minha vida. Por me tentares ajudar mesmo quando, muitas vezes, não conseguias. A típica pergunta era feita, “a que horas vais hoje?”, a pessoa que é casa. Sabes que és e serás sempre a minha mana, sempre a enviases a tua força.

À minha querida amiga Paulinha, a qual já me abraça desde pequenina e que nesta reta final esteve presente a dar-me a sua força, bondade e amizade. És para mim e para os Mestres (pai e mãe) que me deram isto, muito especial.

Serei eternamente grata a todas as pessoas que me apoiaram, à Dira que fez com que as forças vindas de cima nos fortalecessem. Às colegas Andreia, Beatriz e Raquel. E por fim, aos pilares de construção de conhecimento e amor, Professora Rita, Professora Belém, Educadora Ângela e Fátima.

Muito obrigada, a todos.

## Resumo

O presente Relatório Final de Estágio surge no âmbito da Prática de Estágio Supervisionada, no contexto da última prática na Educação Pré-escolar. O relatório apresenta evidências críticas e reflexivas sobre as aprendizagens desenvolvidas ao longo destes dois anos de ciclo de estudo, durante a prática do 1.º Ciclo do Ensino básico e durante a prática da Educação Pré-escolar. Esta primeira parte diz respeito a ambas as práticas, apresentando a contextualização dos estágios e o seguimento para a apreciação crítica das competências desenvolvidas.

Juntamente, a segunda parte centra-se em compreender como se revela o faz-de-conta na educação pré-escolar, organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo é feito o enquadramento teórico com foco central para a investigação, focalizado em tópicos essenciais para a temática do estudo, onde se inicia com uma abordagem ao contexto da educação pré-escolar e como se associa o faz-de-conta e o brincar nesse contexto. Os tópicos de enquadramento teórico articulam-se, em simultâneo, direcionando-se para entender a temática.

A partir de brincadeiras observadas, pretende-se dar resposta à problemática de estudo “O que é que caracteriza a brincadeira de faz-de-conta em contexto da educação pré-escolar”. Assim, a investigação realizada faz referência a autores que sustentam as questões abordadas, onde também estão presentes registo fotográficos que refletem as brincadeiras. O segundo capítulo, refere-se às estratégias metodológicas do estudo que tem a natureza qualitativa. Os instrumentos utilizados apresentam-se através da observação participante, apoiada com o diário de bordo que contém episódios e registos de brincadeiras, com a pesquisa documental e, por fim, com a técnica de incidentes críticos. O terceiro e quarto capítulo inclui a apresentação e discussão dos resultados, com a análise comparativa dos episódios descritos do diário de bordo, a fim dos objetivos delineados e a problemática serem respondidos e atingidos.

Neste seguimento concluo, na parte final, que as brincadeiras evidenciadas proporcionaram perceber como se caracterizam, como surgem, pela forma como as crianças se organizam e estabelecem papéis, pela forma como procuram o espaço e a sua influência no brincar ao faz-de-conta, tomando consciência que uma brincadeira de faz-de-conta se caracteriza sob estes aspetos descritivos.

**Palavras-chave:** Educação Pré-escolar, Faz-de-conta, Brincar, Área de faz-de-conta, Movimento da Escola Moderna, Estratégias lúdico-pedagógicas.

## **Abstract**

This Final Internship Report comes as part of the Supervised Internship Practice, in the context of the last practice in Pre-school Education. The report presents critical and reflective evidence on the learning developed over these two years of the study cycle, during the practice of the 1st Cycle of Basic Education and during the practice of Pre-school Education. This first part concerns both practices, presenting the contextualization of the internships and the follow-up to the critical appraisal of the skills developed.

The second part focuses on understanding how make-believe is revealed in pre-school education, organized into four chapters. The first chapter presents the theoretical framework with a central focus on the research, focusing on topics that are essential to the study's theme, beginning with an approach to the context of pre-school education and how make-believe and play are associated in this context. The topics of the theoretical framework are articulated simultaneously, aimed at understanding the theme.

Based on the games observed, the aim is to answer the study question "What characterizes make-believe play in a pre-school context". The research refers to authors who support the questions raised, and also includes photographic records that reflect the play. The second chapter refers to the study's methodological strategies, which are qualitative in nature. The instruments used are participant observation, supported by a logbook containing episodes and records of play, documentary research and, finally, the critical incident technique. The third and fourth chapters include the presentation and discussion of the results, with a comparative analysis of the episodes described in the logbook, so that the objectives outlined and the problem can be answered and achieved.

In the final section, I conclude that the games shown provided an insight into how they are characterized, how they appear, the way the children organize themselves and establish roles, the way they search for space and their influence on make-believe play, becoming aware that make-believe play is characterized by these descriptive aspects.

**Keywords:** Pre-school education, Make-believe, Play, Make-believe area, Modern School Movement, Play-pedagogical strategies.

## Índice geral

Introdução geral .....	1
Parte I- Reflexão crítica sobre as práticas em contexto de estágio .....	3
Nota Introdutória .....	4
Capítulo 1 – Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	6
1.1 Contextualização do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	7
2.1 Apreciação Crítica das competências desenvolvidas .....	8
Capítulo 2 – Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-escolar .....	11
1.1 Contextualização da Educação Pré-escolar .....	12
2.1 Apreciação Crítica das competências desenvolvidas.....	13
Síntese Global das aprendizagens realizadas .....	16
Parte II – Trabalho de Investigação.....	18
O Faz-de-Conta na Educação Pré-escolar .....	18
Introdução .....	19
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico .....	21
1. O contexto da Educação Pré-Escolar .....	22
2. Faz-de-conta .....	24
2.1 A área do faz-de-conta na Educação Pré-Escolar .....	27
2.2 A presença do faz-de-conta nas diferentes áreas da Educação Pré-escolar.....	29
2.3 O faz-de-conta no Movimento de Escola Moderna .....	31
3. Brincar.....	32
4. Imaginação, Fantasia, Invenção e lúdico - estratégias lúdico-pedagógicas....	35
5. Importância do brincar ao longo da vida.....	37
Capítulo 2 – Metodologia.....	40
2.1 Tipo de Investigação.....	41
2.2 Participantes, caracterização do grupo e do contexto.....	42
2.3 Instrumentos de Recolha de Dados.....	44
2.4 Procedimento de recolha de dados .....	47
2.5 Técnica de análise dos dados .....	48

Capítulo 3 – Apresentação e discussão dos dados.....	50
3.1 Resultados da Pesquisa Documental .....	51
3.1.1 – Projeto Educativo de Escola.....	51
3.1.2 – Projeto de Curricular do grupo.....	54
3.2 Resultados da Observação Participante - Diário de Bordo.....	56
3.2.1 - “Estamos no consultório” .....	60
3.2.2 - “Preciso de uma faca” - Resultados de Incidentes crítico .....	61
3.2.3 - “Temos de estar a dormir, ouviste?” .....	64
3.2.4 - “O barco já está a andar” .....	67
3.2.5 - “O meu autocarro está pronto” .....	70
Capítulo 4 – Discussão e conclusões dos dados .....	74
Anexos .....	89
Anexo A – Consentimento à Educadora Cooperante.....	89
Anexo B – Poema de Manoel Barros - Brincadeiras .....	90
Anexo C – Técnica de Incidente Crítico: Registo .....	92

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> - "Estamos no consultório" .....	60
<b>Figura 2</b> - "Temos de estar a dormir, ouviste?" .....	65
<b>Figura 3</b> - "O barco já está a andar" .....	68
<b>Figura 4</b> - "O meu autocarro está pronto" .....	70

## Índice de tabelas

<b>Tabela 1</b> - Caracterização do grupo de participantes .....	42
<b>Tabela 2</b> - Grelha de Observação.....	56

## **Lista de abreviaturas, Siglas**

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE - Educação Pré-escolar

JI - Jardim de Infância

MEM - Movimento da Escola Moderna

NSE - Necessidades de Saúde Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Estágio Supervisionada

## **Introdução geral**

O presente Relatório Final de Estágio (RFE) resulta de um caminho percorrido, com experiências significativas, vividas no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este percurso, que marca a formação docente, permitiu o desenvolvimento de uma série de competências que servirão de amuletos para práticas futuras, onde o educador e professor são vistos como um ser reflexivo que observa, reflete e (re)constrói, a cada dia, a sua prática. As diferentes práticas de ensino supervisionadas, permitiram o contacto com diferentes abordagens pedagógicas, de maneira a entender como estas variam, tendo em conta as necessidades dos alunos e crianças.

As vivências de prática pedagógica, com o contributo das professoras cooperantes, fizeram refletir sobre o facto de não haver um modelo estanque, mas sim, a existência de flexibilidade durante as práticas, de forma a escutar o grupo. Em particular, uma das PES, proporcionou o desfrutar de novas conceções de aprendizagem durante a educação pré-escolar. O desenvolvimento integral dos alunos e crianças insere-se no currículo, pela sua convivência com toda a comunidade escolar e, neste sentido, o currículo centra-se no desenvolvimento de metas e competências que visam apoiar necessidades consoante as suas mudanças. Assim, este trabalho reflete, também, sobre estas questões.

Este RFE é desenvolvido, numa parte de trabalho de investigação, através da temática “O faz-de-conta na educação pré-escolar”, de forma a perceber o que caracteriza as brincadeiras de faz-de-conta das crianças. Neste sentido, o currículo valoriza o faz-de-conta como algo que é essencial ao desenvolvimento da criança e também ao desenvolvimento de algumas habilidades (Ministério da Educação, 2016). Neste seguimento, tendo em conta os objetivos delineados para este estudo, importa perceber onde se insere o faz-de-conta, como se caracteriza e como se articula e desenvolve no/com o brincar.

Deste modo, o RFE encontra-se organizado em duas partes. Relativamente à primeira parte, contextualizam-se as práticas desenvolvidas durante o ciclo de estudos, durante as PES do primeiro ciclo do ensino básico e das PES da educação pré-escolar.

Em ambas as práticas encontra-se presente a contextualização dos estágios e, de seguida, a apreciação crítica das competências desenvolvidas.

No que respeita à segunda parte, encontra-se o desenvolvimento do projeto de investigação que revela a importância do faz-de-conta e como é visto do ponto de vista teórico e social. O estudo centra-se na PES da educação pré-escolar, tendo como intervenientes do estudo o grupo de crianças desse contexto.

O estudo, nesta parte, encontra-se organizado em três capítulos; o primeiro envolve a revisão da literatura como polo central para a investigação, focando alguns tópicos que se alinham para a compreensão do faz-de-conta, começando pelo contexto da educação pré-escolar e o conceito de faz-de-conta que apresentam aspetos referentes a: como se caracteriza de forma individual e como se associa em diferentes circunstâncias. Além da análise própria do conceito de faz-de-conta e de como este se associa ao brincar, atenta-se também a importância do brincar ao longo da vida, valorizando-o para além da infância.

Já no segundo capítulo, referente à metodologia, é apresentado o processo metodológico, apresentando a problemática e os objetivos de estudo a serem respondidos. Além dos objetivos delineados, importa partir da questão problema, de forma a entender “o que é que caracteriza a brincadeira de faz-de-conta, em contexto da educação pré-escolar?”, identificando quando surge, por que surge, que interações suscita e o que influencia na vida quotidiana das crianças.

Em seguida, é caracterizada a investigação, apresentando-se como um estudo descritivo do tipo qualitativo, que visa compreender um fenómeno em contexto natural. Quanto às técnicas e instrumentos de recolha de dados, encontram-se os dados do estudo que foram recolhidos por meio da observação participante, essencialmente apoiada no diário de bordo que contém registos de episódios de brincadeiras. Ainda assim, apresenta-se também a pesquisa documental e a técnica de incidentes críticos. No momento de tratamento e análise de dados, encontra-se a organização do diário de bordo e o processo de análise do estudo.

Por fim, no terceiro capítulo, é apresentada a discussão dos dados decorrentes da análise comparativa, a fim de responder aos objetivos da problemática. Finaliza com a conclusão do trabalho, descrevendo as inúmeras aprendizagens e desafios que enriqueceram este trabalho.

## **Parte I- Reflexão crítica sobre as práticas em contexto de estágio**

## Nota Introdutória

A Prática de Estágio Supervisionada (PES) desenvolveu-se ao longo dos dois anos do ciclo de estudos de mestrado, carecendo de uma reflexão dos contextos onde ocorreu; 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e da Educação Pré-Escolar (EPE).

Ao longo do caminho que se foi construindo, houve a possibilidade e a necessidade de se refletir de forma crítica acerca do que foi desenvolvido durante as práticas, apresentando as dificuldades sentidas, bem como os aspetos que ajudaram a crescer e a desenvolver aprendizagens construtivas, para uma postura futura que se espera crítica e reflexiva.

Ao longo de todas as práticas vivenciadas, foram desenvolvidas reflexões críticas, durante os semestres e no seu final, de forma a refletir sobre os contextos existentes, e de aprimorar as aprendizagens desenvolvidas para práticas futuras. Usufruir destes momentos de reflexão, permitiu um alargar e sustentar a visão sobre a realidade do contexto educativo, onde o desempenho profissional se vai mantendo sempre em (re)construção, pois é um dos saberes que guardarei para o futuro, a reflexão sobre as práticas.

Sendo assim, no momento de contextualização das práticas, estão evidentes descrições sobre os contextos, bem como dos respetivos grupos de crianças. Depois de contextualizada e gerada a apreciação crítica das competências desenvolvidas, onde se enfatiza o conhecimento do profissional docente por conta de algumas competências essenciais, reflete-se e analisa-se a prática. Ao longo dos tópicos de abordagem, a apreciação conta com aspetos referentes aos Padrões de Desempenho Docente, que são acompanhados por domínios e com a continuação do desempenho em cada dimensão, servindo das crescentes necessidades às práticas docentes.

A partir de um sentimento de que as práticas de ensino nos colocam cada vez mais próximos de uma realidade futura, também ela próxima, conhecer os diferentes anos de escolaridade e estes dois níveis de ensino tornou-se um marco importante na formação em Educação Básica. Neste sentido, no momento das intervenções, obtiveram-se realidades diferentes, mas, o conhecimento das particularidades de cada um serviram para aprender com os alunos, bem como, diante das interações e momentos de reflexão com os orientadores e professores cooperantes, sobre o que foi desenvolvido e o que melhorar, de um modo construtivo relativamente às atividades, face aos contextos, aos

alunos e a até mesmo a nós próprios, tornou-se fundamental para esta primeira parte do Relatório Final de Estágio.

Por fim, as aprendizagens realizadas com as respetivas evidências, no que respeitam às dimensões dos padrões desempenho docente, contextualizando o que as práticas permitiram, bem como as relações estabelecidas.

# **Capítulo 1 – Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

## 1.1 Contextualização do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) dá oportunidade a um trabalho cooperativo e colaborativo, no sentido de viver experiências concebidas de forma apoiada em diversas dimensões, e de modo a complementarem-se. Os momentos de intervenção ficaram marcados por diferentes fases, permitindo a adaptação nos diversos contextos experienciados.

A primeira PES do 1.º semestre, localizada numa zona periférica da cidade, deu oportunidade de trabalhar com uma turma do 4.º ano escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A mesma era constituída por 24 alunos, 9 raparigas e 15 rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade. A turma demonstrava-se participativa e proporcionava momentos de diálogo, de forma a partilhar conhecimentos e vontades com os colegas. Em certos momentos, a turma não demonstrava sentido de autonomia e responsabilidade, sendo o desenvolvimento destas competências importantes para a construção de melhores habilidades dos alunos. Tendo em conta o 4.º ano de escolaridade como última etapa do 1.º ciclo, é importante, enquanto seres em desenvolvimento, que fortaleçam as suas capacidades com consciência.

O contexto físico da escola dispunha de um espaço exterior amplo, proporcionando atividades físicas favoráveis à prática de atividades ao ar livre, contando com um campo desportivo e bancadas, bem como uma grande envolvência de espaços verdes.

Esta escola é ainda constituída por dois pisos onde, no andar de baixo se encontram organizados os espaços comuns a todos, as salas da Educação Pré-Escolar (EPE) e ainda algumas salas do 1.º CEB, dando continuidade para o piso superior.

Já a PES II, do 2.º semestre, a intervenção ocorreu junto de uma turma do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

Em comparação à escola do semestre anterior, esta não dispunha do mesmo espaço exterior, pois era um espaço mais pequeno, encontrando-se localizada numa freguesia da cidade. Dentro de algumas limitações, demonstrava condições favoráveis ao uso do espaço. A turma era constituída por 24 alunos, sendo 16 rapazes e 8 raparigas, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos. Os alunos, presentes num ano de escolaridade onde prevalecem descobertas e novos saberes, desenvolveram a sua autonomia, fomentando um trabalho onde os mesmos consigam desenvolver esta

competência. Considerando de um modo geral as características da turma, é fundamental adaptar a prática pedagógica às necessidades e potencialidades dos alunos.

Referente às infraestruturas, a escola é composta por dois edifícios. O primeiro composto por dois andares. Neste encontram-se sete salas de aula distribuídas pelos dois pisos, quatro salas do 1.º CEB, uma sala do Ensino Especial e duas da EPE. Já no segundo edifício, ligado ao primeiro por um caminho coberto, encontra-se a biblioteca, o refeitório e uma sala polivalente que serve para atividades físicas quando está a chover e também para Atividades de Tempos Livres (ATL). Este segundo edifício sofreu remodelações e, com as obras realizadas, conseguiu-se a existência de uma biblioteca na escola.

Os momentos observados na PES, permitiram diversas reflexões e algumas anotações sobre futuras intervenções, bem como pensar em diferentes modos a adotar para nos posicionarmos diante de uma turma. A prática realizada nestes dois ciclos de ensino, distintos, presenteou o disfrutar, e perceber, a plenitude de contactar com idades diferentes, aproveitando as oportunidades que surgem.

## **2.1 Apreciação Crítica das Competências Desenvolvidas**

A reflexão acerca das práticas e dos momentos desenvolvidos faz tomar consciência daquilo que muitas vezes foi preparado para se fazer e que não se realizou. Por exemplo; tomar consciência de momentos fortes e momentos mais fracos, uma vez que é por meio do pensar que há “uma função coerente com o objetivo de proporcionar racionalidade de atos” (Rodrigues, 2016, p.12).

Por conta das dimensões referentes aos Padrões do Desempenho Docente, estes servem para “(re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social, em que as escolas e os profissionais de ensino são confrontados com a necessidade de responderem às exigências colocadas” (Despacho n.º 16034/ 2010). Começando pela abordagem à primeira dimensão dos padrões de desempenho docente, a Vertente Profissional, Social e Ética sobressai pelo desempenho no ensino e pela sua qualidade. Em muitos momentos a reflexão permitiu ajudar a abrir novos sentidos e uma reflexão escrita mais fluente e consciente para colocar em prática. Neste sentido o autor Reis (2006), reflete sobre a importância da reflexão, frisando a visão

de Dewey (1910) como “uma forma especializada de pensar (...), quem é reflexivo tem essa capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido e de significado” (Reis, 2006 citado por, Dewey, 1910, p.12).

O “aprendiz” e o “ensinante” devem atuar mutuamente a partir de experiências, tanto de uma parte, como de outra, e, nesta perspectiva, como refere Barbosa (2019) “o docente deve ser um facilitador de aprendizagem”, ou seja, “deve questionar, deve colocar os alunos perante os problemas, deve criar situações que requeiram a aprendizagem dos conteúdos, “deve conduzir” o aluno à aprendizagem”, uma vez que é necessário que o aluno construa o próprio conhecimento e que este seja uma construção apoiada para o sucesso (p.7). Ensinar é desafiante e é já uma ação estratégica, no sentido que carrega em si orientação, objetivos, questões e estratégias.

No que respeita à segunda dimensão, sobressai a atuação na fase da aprendizagem e como esta é regulada e desenvolvida desde os momentos da planificação à sua implementação e, conseqüentemente, à fase da dinâmica da aula. Perante os domínios de: Preparação e organização das atividades letivas, Realização das atividades letivas, Relação pedagógica com os alunos e Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, estes permitem descrever os momentos de planificação como descritos anteriormente, permitindo dar-nos uma visão ao nível da organização dos conteúdos que iríamos abordar. Assim, e segundo Gil (2021), o professor deve considerar-se potenciador da sala de aula, na medida em que, aposta em estratégias facilitadoras de inclusão, disponibilizando, a escola, a promoção das aprendizagens e o sucesso de todos os alunos (p.24).

Os planos de aula foram sendo melhorados de forma a alcançar novos objetivos e estratégias de acordo com os interesses dos alunos. Este aperfeiçoamento veio acompanhando também, ao longo das atividades letivas, a capacidade de interligar as áreas, tanto na PES I como na PES II, tendo de ser alvo de reflexão por conta da interdisciplinaridade que, em momentos, nem sempre era fácil.

Para melhoria das formas alternativas de iniciar as aulas, tive em consideração os conselhos das professoras cooperantes e dos supervisores que, ajudaram a que fossemos reflexivos, tal como Oliveira & Serrazina (2022) refere; refletir “sugere pensamento sério e austero distante da ação, com conotações próximas de meditação e introspeção é um modo de o ser humano se reconstruir” (p.2).

Na terceira dimensão referente à Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa, sobressai o modo como o professor se deve integrar na comunidade escolar para a promoção de um trabalho colaborativo com a sociedade presente. Relativamente ao primeiro semestre, não existiram oportunidades de contacto para esta dimensão. Já no segundo semestre, ocorreram atividades da Escola que coincidiam com as práticas e o planeamento já era ajustado nesta medida de participação com os alunos em determinadas atividades. É de frisar a vontade da equipa educativa para que a presença dos professores estagiários fosse significativa para o contacto com a comunidade.

A última dimensão, referente ao Desenvolvimento e Formação Profissional ao longo da vida, é entendida como a formação que vai evoluindo e que requer construção de práticas já desenvolvidas, tendo em conta a reflexão de outras necessidades a colocar no futuro.

Destaco que a formação pessoal amplia e faz progredir competências na área da docência, bem como no sucesso do ensino aprendizagem. Durante as práticas do 1.º CEB existiram eventos e debates em unidades curriculares que permitem refletir sobre as práticas e certas temáticas debruçadas sobre o ensino, de modo a enriquecer conhecimentos sobre a educação. Para maior envolvimento e sucesso no ensino, o professor deve “arriscar a abandonar práticas tradicionais ou fazer o esforço necessário para mudar, e assim por diante” de modo que, arrisque para melhor envolvimento dos alunos e que sejam estratégias desafiadoras e motivacionais para a aprendizagem (Shulman & Shulman, 2016, p.126).

## **Capítulo 2 – Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-escolar**

## 1.1 Contextualização da Educação Pré-escolar

O decorrer das Práticas Supervisionadas na Educação Pré-Escolar, tiveram lugar numa sala no Jardim de infância (JI) que deu oportunidade e prazer de acompanhar um grupo de crianças, durante um ano letivo, em ambos os semestres.

O grupo referido era constituído por 19 crianças, sendo que 2 tinham 3 anos, e as restantes idades eram compreendidas entre os 4 e os 7 anos. A maioria do grupo já transitava no mesmo Jardim, considerando-se alguns finalistas, exceto 3 crianças que iniciaram o JI no presente ano.

Assinala-se a presença de 3 crianças com Necessidade de Saúde Especiais (NSE) que carecem de atenção e integração no grupo. Duas das crianças requerem apoio ao nível motor, por fatores que condicionam o movimento físico e postura, e ainda uma criança apresenta alterações neurológicas. A restante criança apresenta mais dificuldades ao nível cognitivo e ao nível motor, tendo a ver com atraso no crescimento por efeitos de prematuridade.

O estabelecimento encontra-se situado na periferia, onde confere uma localização e um espaço em volta calmo. O JI apresenta um espaço exterior visível e amplo que as crianças usufruem nos seus tempos de recreio e em momentos livres, podendo partilhar também com os alunos do 1.º CEB.

O espaço superior e interior é amplo, acolhendo as 2 salas do jardim; sala 1 e sala 2. As 2 salas situam-se no mesmo andar, junto de uma sala polivalente, onde as crianças se encontram nos momentos de acolhimento e prolongamento.

O ambiente educativo é conhecido pela maioria do grupo, onde decorre o modelo pedagógico - Movimento da Escola Moderna (MEM), e a educadora cooperante já esteve presente no Jardim com algumas crianças em anos anteriores. O modelo pedagógico MEM, caracteriza-se pela sua forma participativa que leva a um contexto democrático, onde existe cooperação, solidariedade e interajuda nas aprendizagens das crianças. É importante para este modelo momentos em que as crianças se possam expressar de uma forma livre e espontânea, bem como em momentos de exploração de projetos, onde através distes se constroem as aprendizagens.

O espaço sala de atividades é amplo e encontra-se organizado por áreas de aprendizagem. As crianças organizam-se pelas diferentes áreas de interesse e em

momentos de atividades autogeridas. O que dá maior destaque ao espaço é o conjunto de mesas ao centro da sala, que permite a reunião para os momentos de conselho e discussão em grande grupo. As restantes mesas encontram-se em 3 áreas, nomeadamente; na área das ciências, na área do desenho e na área da fábrica. A área da escrita também contém uma secretária com um computador destinado à pesquisa para investigação de projetos e outras informações relevantes.

Foi-se vindo a verificar que o grupo, sendo um grupo heterógeno, apresenta uma grande diversidade de interesses, vontades e experiências nas atividades e propostas a serem desenvolvidas. Um dos maiores desafios, e alguns conseguidos, foi aproveitar o que as crianças dizem e ter a capacidade de gerir e selecionar o mais pertinente. E nisto, considero que tive apoio da maior referência desta prática, a Educadora Cooperante, como também pude contar com o apoio das Assistentes Operacionais. Existiu uma grande evolução nos momentos de partilha com o grupo, nomeadamente com crianças que não se expressavam ao grande grupo, assim, esta partilha de expressão oral promoveu um ambiente de escuta de ideias e experiências pelas crianças, permitindo que possuíssem voz e liderança nas informações/ propostas que surgiram.

## **2.1 Apreciação Crítica das Competências Desenvolvidas**

No que respeita à dimensão social, profissional e ética, destaca-se o desempenho no ensino, na sua qualidade, responsabilidade, compromisso com as crianças, bem como a forma de as convidar a explorar e a descobrir, por conta de algumas mediações do adulto.

Ao longo das práticas foi necessário consultar um dos documentos essenciais para a educação pré-escolar, na qual se destaca, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), que visam apoiar o educador e restante equipa na construção de um profícuo ambiente educativo.

Ao promover um espaço de aprendizagem, importa o nosso reconhecimento pessoal, aquilo que nós somos perante as crianças, como nos posicionamos e o que sentimos, para uma construção participativa e ativa. Ter em conta, durante o estágio, a procura mais profunda sobre o saber e o conhecimento de conteúdo, por considerar que algumas investigações diárias, realizadas pelas crianças, levantavam questões e

curiosidades que se devem aprofundar para se estar preparado para dar resposta. Por conta desta pesquisa de conteúdo, apercebi-me algumas vezes de como transmitir às crianças, do ponto de vista didático, o conhecimento.

Assim, o profissional, o educador, devem considerar o conhecimento como contributo para enriquecer os conhecimentos das crianças, seleccionando estratégias para aprendizagens significativas. Os educadores e professores são aqueles que apoiam a criança no contexto em que ela se insere, de forma a desenvolver-se positivamente. Para o conhecimento de conteúdo não basta saber, é necessário desconstruir e saber mais;

tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o ato de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência (Roldão, 2007, p.101).

Ao longo das semanas de intervenção foram vários os momentos de reflexão, antes de reflexões pessoais e críticas que eram reportadas para os relatórios semanais, existiam reflexões com a educadora cooperante, como também com as supervisoras, onde se pretendia sustentar as práticas e ações de um ponto de vista construtivo e de forma a contribuir para o desenvolvimento profissional. Os relatórios críticos reflexivos realizados nas semanas de intervenção serviam para refletir sobre a informação e sobre o desempenho das crianças, relevantes para as planificações com o grupo.

As crianças, ao longo de todo o seu desenvolvimento, merecem ser reconhecidas, sentindo-se à vontade para participar nos diferentes contextos e, ao mesmo de tempo, interagir com o meio à sua volta. Ao escutar, o educador deve “olhar a criança como detentora de voz própria, ou seja, a criança deve ter papel ativo e principal na construção das suas aprendizagens e na tomada de decisões” (Santos, 2013, p.15). Escutar de maneira ativa a criança, permite que sigamos a sua forma de pensar numa maneira de entendimento sobre o que pensam sobre algo. A forma do educador ouvir a criança e olhar a criança, funciona como uma constante, de forma a criar com a criança uma compreensão de interesse.

Uma outra competência do educador no processo de ensino e aprendizagem é ser agente na intervenção. Isto significa que o educador se deve centrar na capacidade de

intervir. Como salienta Vasconcelos (2009), a aprendizagem por projeto, por exemplo, também pode ser uma forma de transmitir/ter intencionalidade pois a ação está centrada na criança e, neste sentido, o educador, como mediador, deve refletir sobre o que pode permitir dar sentido à ação, bem como deve agir ao longo do desenvolvimento do projeto. Neste percurso, procurei permitir o ser livre, dando possibilidade para que a criança explorasse elementos expressivos, que lhe fizessem sentido.

Neste contexto de EPE, tive oportunidade de ter o primeiro contacto real com a metodologia de trabalho por projeto que, como salientam diversos autores, é uma metodologia que se centra num ensino baseado nos interesses e necessidades das crianças, dando ênfase a esses mesmos interesses para novas questões de descoberta. Para futuras práticas, é importante oferecer recursos e abrir oportunidades que sejam significativas, de forma que o grupo se sinta motivado para descobertas estimulantes e atrativas. Relativamente à escolha de temas para trabalhos de projeto, por exemplo, num deles, as crianças demonstraram curiosidade pelo processo de construção de uma moradia germinada, com piscina perto do jardim e, a partir deste interesse, as crianças colocaram diferentes questões para a descoberta, nomeadamente para a construção: Quem constrói? Quais as profissões? Que materiais são usados? e, quanto às características físicas: Quais os tipos de casa? Quantas divisões? Etc... Este projeto contemplou, também, o envolvimento da comunidade. Neste sentido, surgiu com a visita ao espaço da obra que se encontrava perto do contexto escolar.

Deste modo, a escola e as famílias podem apresentar um trabalho conjunto para o desenvolvimento e auxílio das crianças, de forma que sejam construídas “pontes” de todas as cores, para uma aprendizagem mais humanizada. Relativamente ao projeto de Envolvimento da Família, a operacionalização do mesmo consistiu na criação de uma história, passando pelos diferentes contextos familiares, para sua continuidade.

Olhando aos efeitos, a “prática, ao ser espelhada na reflexão conjunta retrospectiva e prospetiva é promotora de mais e melhor desenvolvimento profissional, pessoal e social” (Casanova, 2011, p.104). Perante o domínio de: Formação contínua e desenvolvimento profissional, o mesmo permite assim descrever que ao longo da vida o Ser humano está em constante formação, alteração, crescimento (pessoal e social).

Por fim, as experiências realizadas na EPE fazem olhar para os pontos positivos e negativos, que nos fazem melhorar no futuro. A proximidade com a educadora cooperante foi um grande vínculo ao longo deste processo, o que contribuiu fortemente para a minha

prestação, como também, para o convite feito para as formações do MEM que decorriam e que tinham a intenção de informar, e na qual consegui participar em duas delas.

### **Síntese Global das Aprendizagens Realizadas**

As práticas desenvolvidas tiveram como objetivo promover o conhecimento e aquisição de competências que, em cada momento, seriam “impulsos” para melhorar aquilo que somos e para o qual nos formamos.

Por meio da apreciação crítica das competências desenvolvidas é importante refletir sobre as práticas, marcadas por diversas interações, e que envolvem uma prática cíclica, de forma que os processos de reflexão se façam assinalar dentro das dimensões de desempenho.

Desta maneira, as PES, nos seus diferentes ciclos e faixas etárias, deram oportunidade para desmistificar modos e formas de ensino, o que fez com que o contacto com as cooperantes fosse de uma forma construtiva e justificativa para que determinadas estratégias sejam desafiadoras e motivadoras para a aprendizagem das crianças.

A prática de estágio à qual tive oportunidade de frequentar e finalizar, destacou-se pelo caminho percorrido anteriormente, e que deu uma continuidade para abrir e aprimorar sentidos antes não conseguidos, bem como a relevância que é desenvolvida perante o processo ativo das crianças e de como as mesmas se manifestam, comunicam, deixando de parte a transmissão de conceitos, mas valorizando as suas experiências de exploração, convivência e partilha com o grupo. O MEM surge então como “um modelo sociocêntrico, uma vez que o desenvolvimento das competências se evidencia na ação, pela participação democrática no âmbito da organização de estruturas de cooperação educativa” (Guedes, 2021, p.49).

De todas as circunstâncias que se possam proporcionar, é crucial permitir que uma criança se sinta segura e que seja sujeito das suas aprendizagens. Por meio das experiências no jardim de infância, o meio onde se desenvolvem as condições de aprendizagem, são ativamente as crianças que realizam essas mesmas condições no “meio em que a criança se desenvolve deve ser provido de múltiplos estímulos favoráveis ao desenvolvimento de cada criança, criando assim uma ligação entre as aprendizagens e o desenvolvimento das mesmas” (Marques, 2015, p.13).

Deste modo, tive em consideração a minha envolvência com a turma, no modo de adequar o discurso à faixa etária do ano em que estive presente. A forma de discurso era clara e acessível aos alunos, bem com a minha postura era confiante e segura. Procurei sempre estar presente nas facilidades e dificuldades, e procurava confortá-los de forma consciente de que eram momentos normais e que são ultrapassados.

A aprendizagem não se faz só por conteúdos, os momentos interativos que temos com as crianças, dimensão de aprendizagem no que respeita ao colo dado em grandes momentos, último par de lágrimas por tristeza ou por saudade, são também uma nova aprendizagem para a criança, para que ela consiga ultrapassar pequenos obstáculos. Neste sentido, cada uma das crianças teve um sentimento de pertença e de afetuosidade da minha parte, vivida por meio de uma aprendizagem que é feita por elas e para elas.

Considero gratificante para a minha formação, destacar o que o modelo pedagógico MEM me proporcionou, permitindo-me uma formação apoiada na criança, em que a mesma é considerada agente no seu próprio espaço, e ativa no processo de construção e desenvolvimento da sua aprendizagem.

Por fim, procuro continuar a investir ao longo do meu percurso profissional, em prol das crianças, considerando que todas elas, e com as quais partilhei momentos enriquecedores, deixam um pouco delas em mim, tal como Antoine de Saint-Exupéry, em “O Príncipezinho” refere; “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixa sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

**Parte II – Trabalho de Investigação**  
**O Faz-de-Conta na Educação Pré-escolar**

## Introdução

Ao longo da Educação Pré-escolar as crianças estabelecem diferentes interações que promovem aprendizagem, quer em grupo quer no campo individual. A decisão de abordar esta temática do faz-de-conta, surgiu após a elaboração de um trabalho realizado durante a licenciatura em Educação Básica, por meio de um *photovoice*. O *photovoice* é uma metodologia de investigação participativa que tem como objetivo, através de fotografias, conhecer vivências e experiências dos participantes na Educação Pré-escolar. Outra ideia que sustentou esta metodologia, foi o facto, das fotografias terem tornado visível a experiência da realidade e a promoção de diálogo sobre experiências pessoais, o que me fez refletir sobre certos aspetos da infância.

Foram estas as razões que permitiram desenvolver o estudo relativo ao faz-de-conta, que teve um grande destaque no último ano de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Neste sentido, através do brincar, as crianças encontram diversas formas de interagir. O dar sentido às ações e capacidade de transformação de objetos, constrói um brincar imaginativo, dado que é a forma como elas crescem. O brincar ao faz-de-conta - “és a bebé e eu a mãe” entre outros - envolve um jogo simbólico, que tem por uso alguns objetos, objetos estes a que dão significado, como por exemplo, o alimento. Durante o brincar percebemos que as crianças “(...) estão envolvidas em interações sociais, que incluem negociação, interpretação e desempenho de papéis, imaginação e planeamento” (Daly & Beloglovsky, 2016).

Este trabalho de investigação apresenta uma temática pertinente no desenvolvimento da criança, procurando compreender os sentidos individuais e as interações em grupo, pela qualidade e naturalidade do brincar ao faz-de-conta, bem como qual o momento em que se caracteriza como “fazer-de-conta”.

O presente estudo tem como finalidade compreender e responder à problemática:

*“O que caracteriza a brincadeira de faz-de-conta em contexto da educação pré-escolar?”*

Esta problemática caracteriza-se por ser descritiva e compreensiva, o que consiste em descobrir ideias e pensamentos e descrever características e funções.

Para o desenrolar da investigação foi necessário observar diversos momentos de brincadeira das crianças na prática de estágio, e durante esses momentos de brincar,

retirar conclusões sobre como as crianças se desenvolvem durante a brincadeira. Desta forma, a investigação apresenta objetivos que orientam este estudo. Assim, os objetivos são:

- ✓ Analisar as experiências de faz-de-conta das crianças na sala de atividades;
- ✓ Perceber as relações entre o faz-de-conta e o brincar;
- ✓ Observar a relação do faz-de-conta considerando as preferências dos meninos e meninas de modo inclusivo;
- ✓ Compreender como as crianças constroem e desenvolvem narrativas, e distribuem papéis durante o brincar;
- ✓ Identificar quais os espaços/ áreas/ contextos onde o faz-de-conta se desenvolve por meio da imaginação;
- ✓ Perceber qual a perspectiva do adulto sobre o faz-de-conta das crianças e o seu envolvimento.

Com os objetivos anteriormente explanados, a presente investigação pretende responder à problemática levantada, através de estratégias metodológicas que permitam uma abordagem ao presente estudo.

## **Capítulo 1 – Enquadramento Teórico**

## 1. O contexto da Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar (EPE) é um contexto de vivências, associada aos valores que a educação tem, de forma a corresponder à promoção do desenvolvimento e crescimento das crianças. A criança é um ser em crescimento, rodeada de pessoas, contextos e ambientes que lhes proporcionam vivências, experiências de aprendizagem e descoberta. As construções destas aprendizagens surgem por meio da envolvimento das próprias crianças, como também a partir da intencionalidade do próprio educador. Os sentidos das práticas que possamos pensar ou preparar, são essenciais pela forma como se traduzem para as crianças.

Por conta do artigo Lei-Quadro n. 95/ 97, e seguindo o princípio geral, a EPE favorece o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista estar inserida na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário.

Constata-se que esse desenvolvimento pessoal e social, revela experiências positivas para os outros estímulos. Dentro das oportunidades educativas e das experiências que as crianças vão tendo contacto, vão-se respeitando e descobrindo múltiplas linguagens, necessidades e características.

No que respeita ao desenvolvimento da criança, o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), fortalece os de princípios e fundamentos que se constituem como base para as práticas e ações pedagógicas. Neste sentido, reforçam também o sucesso das aprendizagens, bem como toda a organização do processo educativo, de forma a desenvolver competências que as crianças reconheçam.

As OCEPE apresentam, assim, temáticas importantes, nomeadamente o destaque para os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância que, segundo Cardona (2021), apontam para a forma de olhar a criança e a representação da mesma que “fundamenta nos seus direitos de cidadania e se situa face a outras imagens, que também têm estado presentes na educação de infância” (p.45). Assim, as experiências vivenciadas no jardim de infância, tornam-se um meio onde se desenvolvem as condições de aprendizagem, onde são as crianças que realizam essas mesmas condições, uma vez que o “meio em que a criança se desenvolve deve ser provido de múltiplos estímulos favoráveis ao desenvolvimento de cada uma, criando assim uma ligação entre as aprendizagens e o desenvolvimento das mesmas” (Marques, 2015, p.13). O destaque

para o meio onde as crianças convivem diariamente, faz com que interliguem as relações e laços interpessoais que se articulam com o educar e o aprender.

As vivências na educação pré-escolar marcam a qualidade de crescimento desde o nível psicomotor, cognitivo e socioafetivo, sendo esta, também, uma fase onde se dão respostas ao nível dos interesses e curiosidades, bem como, onde se escutam as crianças. Além de todo o desenvolvimento e cuidados com as crianças, as suas aprendizagens não devem estar “limitadas”, pois todas as relações que são estabelecidas constituem-se como aprendizagem, tanto para uma criança, como para as outras que convivem com a mesma.

O contacto e a promoção de experiências que podem ser proporcionadas na educação pré-escolar, visam integrar a criança, contando com oportunidades abertas a todos. Neste sentido, a criança conta com interesses próprios, mas também tem interesses nas várias atividades que decorrem dentro das suas limitações, tendo sempre a disposição de querer experimentar e participar. Cada criança é única e tem as suas potencialidades de aprendizagem de forma independente das suas características. Por isso, responder às necessidades de todas as crianças implica estar atento às suas necessidades, à forma como muitas crianças não expressam de uma maneira mais visível os seus pensamentos, sentimentos e necessidades, importa que o adulto seja atento, flexível e que consiga responder à criança e ao ambiente à sua volta. Escutar e agir sobre o que as crianças dizem, partindo dos seus conhecimentos e experiências “abre portas” a uma aprendizagem mais rica, mais ativa e mais significativa. Segundo Cardona (2021), os meios onde as crianças estão envolvidas têm influência nas mesmas, uma vez que estas “aprendem quando a sua atividade tem para elas um sentido e intenção, num meio social em que interagem com outros e em que as suas propostas são tidas em conta e influenciam o desenvolvimento do processo” (p.53).

Durante o processo de crescimento das crianças, as mesmas desenvolvem sentidos nas áreas de desenvolvimento ao seu redor. Nós, adultos, devemos ajudar a criança durante o processo de aprendizagem e, muitas vezes, o que acontece no brincar é que “as crianças chamam o adulto para participar nas suas brincadeiras, mas, é a criança que direciona a brincadeira, de acordo com a sua imaginação, e o adulto tem apenas o papel de seguir as suas orientações e colocar algumas questões, que levassem a criança a pensar e a desenvolver a sua imaginação” (Albuquerque, 2018, p.20).

As crianças, ao longo de todo o desenvolvimento, merecem ser ouvidas e reconhecidas, de forma a que elas próprias se sintam à vontade para participar nos diferentes contextos e interagir com o meio à sua volta. Como presente nas OCEPE, pela Convenção dos Direitos das Crianças, “o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado”. (Ministério da Educação, 2016, p.9). Através de interações, ideias e curiosidades estabelecidas durante as reuniões de conselho da manhã, por exemplo, as crianças devem manifestar o interesse, reportando notícias e vivências que possam ser alargadas a novas explorações de aprendizagem, e que o restante grupo possa interagir colocando questões levadas pela curiosidade do que cada criança partilha.

Assim, o educador, no processo de aprendizagem, deve planejar “oportunidades de aprendizagem progressivamente mais complexas, tendo em conta o que observa e avalia sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e a evolução do grupo”, assim, podemos pensar que estas oportunidades de aprendizagem podem ser motores de uma efetiva ligação e articulação entre o que recolhemos da observação das crianças e o que fazemos com estas informações nas propostas que lhes apresentamos (Ministério da Educação, 2016, p.32).

Neste sentido, o contexto da pré-escolar, torna-se o contexto mais próximo para observar e refletir sobre o faz-de-conta, uma vez que a sua especificidade pode promover competências essenciais ao desenvolvimento das crianças, permitindo um desenvolvimento mais holístico, de uma forma integrada, e que possa abranger diversas dimensões para o desenvolvimento da criança.

Com o tópico seguinte, pretende-se entender como o faz-de-conta pode promover e criar ferramentas para desafios futuros nas brincadeiras, explorando o que poderá ser, afinal, o faz-de-conta.

## **2. Faz-de-conta**

O faz-de-conta pode parecer um conceito multidimensional, onde diversos autores apontam várias denominações de jogo, determinadas características que evidenciam a imaginação, a fantasia, o simbólico, entre outras. Assim, o faz-de-conta pode ser um

espaço de experimentação que dá oportunidade para a criança ter liberdade de criar e de se expressar de diferentes formas.

O brincar ao faz-de-conta carrega o lado simbólico e o lado sociodramático onde se organiza o brincar imaginativo. Quando se destaca o lado simbólico, as crianças são guiadas livremente pelo seu imaginário. Já o brincar sociodramático “favorece habilidades de linguagem e de desempenho de papéis” (Smith, 2006, p.27). Este autor constata que certos temas de “brincar ao faz-de-conta”, geram um brincar social diferente. Neste caso, ambos os lados se interligam, mas há uma diferença explicativa que justifica a denominação pois, quando passa do simbólico para o sociodramático é pela interação de mais que um elemento.

Enquanto no brincar simbólico a criança brinca ao faz-de-conta sozinha, a brincadeira quando é coletiva, com mais alguém, o brincar representa o lado sociodramático “é mais maduro... requer interação, comunicação e cooperação (Smilansky & Shefatya, 1990 citado por Kitson, 2006, p.109). Como aponta Kitson (2006) a criança ao brincar projeta o seu imaginário, articulado com o seu lado emocional, e a imaginação ajuda a fantasiar e a testar, de modo a criar várias situações, convidado, assim, ao faz-de-conta.

A criança, durante o faz-de-conta, tem o papel central e único onde, ao tomar algo como referência que lhe foi transmitido no contexto social que a rodeia e num determinado contexto, cria e estabelece relações nas representações, de forma a desenrolar uma brincadeira de forma real. Os autores Silva e Silva (2019) realçam o valor do faz-de-conta, uma vez que o enaltece por se constituir como um “espaço de aprendizagem e de desenvolvimento e possibilita à criança desempenhar papéis já vividos, representando atitudes dos adultos, reconstruindo situações, imaginando ocasiões voluntárias do cotidiano e dramatizando momentos perfeitamente semelhantes” (p.71).

O brincar ao faz-de-conta é visto como um “espaço” que favorece o desenvolvimento da imaginação, o desenvolvimento de habilidades da linguagem e o desempenho de diversos papéis. Neste sentido, o faz-de-conta atribui significado às ações, por meio das próprias ações. Pelo lado da imaginação no faz-de-conta “a fantasia funciona como uma maneira de unificar experiências, conhecimentos e entendimentos, ajudando a criança a descobrir os vínculos entre as componentes” (Kitson, 2006, p.111). Podemos salientar que se assume o papel do brincar ao que não pode ser realizado na

vida real, em que permite usar a imaginação e a criatividade do que não existe, para a possibilidade de que passa a existir (Barboza & Volpini, 2015).

Nem tudo é fruto da imaginação, mas sim, muitas vezes, determinadas ações advêm de experiências da vida real, do meio ao qual estão rodeadas. As crianças desejam compensar, no faz-de-conta, a realidade do seu imaginário, isto é, se desejam ser um super-herói procuram satisfazer e preencher os valores e as ações que um super-herói tem. Tem a objetividade de atender aos desejos e necessidades, construindo a autoconfiança, competências linguísticas e sentido de cooperação (Costa & Silva, 2014).

A oportunidade de a criança brincar livremente, cria oportunidades específicas de interação entre as mesmas “vestindo” os papéis de pessoas diferentes. Fontes (2020), faz destaque para os papéis que a criança assume no faz-de-conta, podendo imitar falas ou risos, como também pode assumir ações, sendo que são coisas distintas. A criação de ambientes estimulantes para o brincar, poderá desenvolver na criança competências para o confronto entre a realidade e a fantasia, o que, no faz-de-conta, pode expressar aspetos diferentes, dependendo do contexto vivido por cada criança. Para os autores Barboza e Volpini (2015), o faz-de-conta assume algumas características que dão significado simbólico às brincadeiras. Por meio disto, consegue-se perceber que a criança incorpora certos motivos ligados à fantasia e ao imaginário, como também reproduz o que é real, e os sentimentos que daqui advêm procuram soluções para os papéis assumidos.

Na capacidade de imaginar, a criança transmite para o faz-de-conta as suas ações lúdicas em relação ao seu cotidiano, as suas vontades, o que está ao seu redor e no seu pensamento. Na capacidade de representar elas imitam as pessoas que fazem parte do seu dia-a-dia, o que vêem na televisão, o que têm mais contacto visual, já que as crianças fazem representações de papéis das pessoas presentes, como, por exemplo, pais, professores, amigos, tios, primos, entre outros (Oliveira & Rubio, 2013).

O simbólico presente no faz-de-conta ajuda a entender que a ação criativa leva o indivíduo a experimentar de forma a satisfazer as suas vontades para o que é pretendido, podendo a criança contemplar uma recriação de sentidos durante o faz-de-conta. Por conta de Blank-Grief (1976), o lado sociodramático ajuda a desenvolver o lado social da criança “o desempenho de papéis serve para imitar e facilitar o contacto: as crianças desenvolvem as habilidades sociais das quais precisa mais tarde na vida.” (citado por Kitson, 2006, p.115).

Por meio do brincar ao faz-de-conta, as brincadeiras passam para o mundo real, e aqui, a criança, ao ter sido protagonista das mesmas, na vida social vai poder compreendê-las. Assim, a “criança pode reviver momentos de dificuldades pelos quais está passando, possibilitando a ela uma posição privilegiada dentro da brincadeira no qual terá o poder de tomar decisões perante a sua visão” (Oliveira & Rubio, 2013, p.2).

## **2.1 A área do faz-de-conta na Educação Pré-Escolar**

A sala de atividades da Educação Pré-Escolar (EPE), projeta um ambiente educativo com diversas interações que nela se estabelecem, promovendo diferentes experiências e modos de vida às crianças. Assim, o espaço envolvente conta com espaços preparados com intencionalidades várias, espaços simbólicos, contribuindo, assim, para um ambiente acolhedor de forma a apoiar o desenvolvimento da criança.

Vários autores apontam o significado de espaço, como um contexto que influencia a qualidade do ambiente educativo, ajudando as funções e estratégias pedagógicas. Neste sentido, o espaço deve considerar-se uma estrutura que está organizada de maneira a apoiar o desenvolvimento de cada criança, contribuindo para a sua segurança, confiança, onde hajam diversas oportunidades, fundamentais a si mesmas. Assim, Jordão (2015) defende que no espaço “as crianças estabelecem relações quer com os outros quer com os materiais, que realizam descobertas, adquirem conhecimentos, criam identidades pessoais e sociais” (p.7).

Já os autores Cardoso e Lima (2015), definem o conceito de espaço associado à forma física, contando com a sua constituição interior. Assim, o espaço conta com um lado funcional, pela forma como se alinha com as diferentes possibilidades que pode assumir e oferecer, conjugando com as suas constituições como materiais e mobiliário (citado por Rosa, 2019). As dimensões do espaço levam a diferentes proporções por conta da sua organização, dando a possibilidade a que o próprio espaço vá ao encontro de uma definição conceptual. Ao conceito de espaço, padece o conceito de organização que reconhece que seja organizado “por áreas e com materiais que permitam que as crianças brinquem autonomamente e que se identifiquem com a vida real” (Jordão, 2015, p.9). Por conta da organização no espaço, as áreas, ou cantinhos, potenciam o desenvolvimento de saberes, tanto ao nível pessoal como coletivo.

Esta organização reflete as intenções do educador; enquanto organiza o espaço e obtém soluções, mediante o grupo de crianças que trabalha. E aqui, o educador deve ser flexível e ajustar o espaço face às necessidades e interesses das crianças e do grupo. Desta forma, o conceito de ambiente também assume importância como “um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada [...] como se tivessem vida”, em que o ambiente, ao ganhar forma e sentido, “fala” e invoca sensações e opiniões, dando segurança e conforto às crianças (Rosa, 2019, p.6).

Jordão (2015) salienta o propósito destes espaços com o objetivo de se aproximar a espaços autênticos, que irão promover experiências e aprendizagens próximas do real da sociedade. Ainda nesta linha de pensamento, o espaço que a criança habita envolve e “proporcionam experiências tanto no desenvolvimento das identidades e das relações como na aprendizagem das linguagens e significação” (Formosinho & Formosinho, 2013, p.20). O ambiente que se faz de espaço, advém das relações que nele se estabelecem.

O contexto da EPE realça meios envolventes, presentes na vida das crianças e que contribuem para a sua aprendizagem, sendo que a área do faz-de-conta, faz parte da jornada de vida de cada uma delas. Neste sentido, as OCEPE mencionam as áreas associadas ao lado simbólico como uma forma de “envolver outras crianças, em situações sociais de representação de diferentes papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um “enredo” ou narrativa” (Ministério da Educação, p.52).

A área do faz-de-conta na EPE, dispõe de um espaço com grande variedade de materiais e objetos, potencializado pela forma como a decoração, objetos e brinquedos, dão asas a processos criativos (Jordão, 2015). Nesta área, a criança encontra apoio conforme as escolhas que a encorajam, pelos múltiplos sentidos e linguagens, que se constituem como realidade dentro da própria criança (Formosinho & Formosinho, 2013). Quando a área se denomina de faz-de-conta, refere-se ao lado simbólico, ao qual “as crianças tiveram oportunidade de utilizar materiais para fazer representações do seu dia-a-dia” (Rosa, 2019, p.75). Outro termo considerado é “área da casinha”, neste caso, voltamos ao lado simbólico, pelo sentido em que as crianças reproduzem situações familiares, comuns, em que estão envolvidas diretamente ao espaço e ambiente casa.

O espaço onde as crianças vivem, e o ambiente que as envolve, é tão importante que na área do faz-de-conta vão à procura de interligar as vivências dos seus contextos e ambientes ao qual estão inseridos, e isto significa que os múltiplos contextos de vida das

crianças deverão ser considerados importantes. Desta maneira, a influência da área do faz-de-conta na EPE, assume um vínculo familiar e significativo, onde as situações reais servem para expressarem vivências através do brincar.

Em jeito de conclusão, o espaço e a organização da área do faz-de-conta na EPE, permite “experimentar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não-verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas” (Formosinho, 2013 citado por, Jordão, 2015, p.15). O espaço da sala de atividades pode encontrar-se organizado por outras áreas, onde também as brincadeiras de faz-de-conta podem acontecer em cada uma das delas.

## **2.2 A presença do faz-de-conta nas diferentes áreas da Educação Pré-escolar**

Conseguimos ver a presença do faz-de-conta em tudo o que desejarmos e, neste sentido, todas as áreas são propícias a experiências de brincar e de faz-de-conta. Tendo em conta as diversas áreas para atividades e exploração das crianças, as mesmas podem desenvolver-se “num espaço de biblioteca e documentação; numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências e experiências; num espaço de carpintaria e construções; num outro de atividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda num espaço de brinquedos, jogos e faz-de-conta” (Niza, 2015, p.199). Tal como este autor refere, as mesmas devem aproximar-se ao mundo real e dos adultos, através da disposição dos seus materiais.

Segundo Hall (2006), as crianças, em qualquer espaço e ambiente, entram em contacto com o faz-de-conta, referindo que “dificilmente há uma área de vida que não possa ser encontrada no brincar infantil”, querendo dizer que o brincar pode desenvolver-se em qualquer área, passando também por brincadeiras de faz-de-conta (p.136).

O faz-de-conta oferece experiências reais à criança, onde em cada área da sala de atividades o mesmo pode desenvolver-se por conta dos materiais e objetos de cada área, como a partir de uma situação ocasional. A área da biblioteca, por exemplo, que conta como um espaço de conforto para a exploração de histórias, onde as crianças, através dessa exploração, podem dar novos significados à história a explorar, ou até

mesmo, fingir que contam histórias. Este comportamento que as crianças podem adotar, por diferentes meios de exploração, está envolvido numa situação lúdica onde a criação e a exploração dão base a novas combinações.

A partir do faz-de-conta, seja ele em que espaço/área for, as crianças usufruem do seu potencial criativo, vendo o mundo interno em que elas estão inseridas, bem como a objetividade e subjetividade do mundo externo, para agarrar ao seu mundo. Uma área onde pode ser visível o faz-de-conta é na área ou cantinho da arte. O autor Prentice (2006), salienta que há pontos comuns quanto à “qualidade de relação entre os processos e procedimentos da arte e de certos aspetos do brincar” (p.148). A criança, por meio da atividade artística, tem a oportunidade de desenvolver sentidos estéticos por conta da imaginação e da criatividade e, assim, esta relação recíproca pode desenvolver intenções para a criança recriar algo, dando expressividade ao faz-de-conta.

A relação que se estabelece entre a criança e o que ela pretende criar com o mundo externo, permite-lhe que as ideias e sentimentos se libertem para dar origem a outras formas. O desenvolvimento do faz-de-conta na arte “oportuniza pulos imaginativos, incentivando maneiras inventivas de lidar com ideias e materiais que vão além dos limites de convenção” (Prentice, 2006, p.150).

Durante o ato de brincar, são visíveis determinadas experiências ligadas ao faz-de-conta, muitas delas associadas à área da ciência. Aqui, o fator lúdico, através da ciência, permite “estruturas entre ideias e explorem o dêem status às suas ideias intuitivas e imaginativas” (Riley & Savage, 2006, p.163). Nesta área, verifica-se que as experiências que decorrem das brincadeiras das crianças, ao realizar uma determinada situação, podem entrar no meio do mundo externo e assumir um papel de cientista ou de explorador, por meio dos materiais e objetos que oferecem oportunidades simbólicas, criativas e imaginativas.

Relativamente às três áreas que foram mencionadas, onde domina o faz-de-conta, mencionei as respectivas áreas por conta das interações que movem as crianças a circular pelos espaços envolventes, e com alguns exemplos sustentados, relacionados com a curiosidade, criação, experimentação, expressão e invenção.

Podemos dizer que o faz-de-conta ilustra diversidade nas diferentes áreas específicas de interesse, dando oportunidade ao faz-de-conta, bem como a outras formas de brincar, podendo proporcionar desafios de apoiar a aprendizagem com

intencionalidade. Analisa-se de seguida, como ocorre o faz-de-conta numa prática onde está presente um modelo pedagógico, que tem o foco nas áreas e domínios no brincar.

### **2.3 O faz-de-conta no Movimento de Escola Moderna**

O Movimento da Escola Moderna (MEM), de acordo com Niza (2015) “assenta num Projeto Democrático de Autoformação cooperada de docentes que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (p.190). O modelo pedagógico surge como “um modelo sociocêntrico, uma vez que o desenvolvimento das competências se evidencia na ação, pela participação democrática no âmbito da organização de estruturas de cooperação educativa” (Guedes, 2021, p. 49). O modelo apresenta-se como um sistema de organização, na qual permite às crianças colaborar com o educador no planeamento de atividades, por meio das aprendizagens, além do desenvolvimento das mesmas e na sua construção de conceitos.

O faz-de-conta no MEM, pode ser valorizado pela forma como o modelo se centra, tendo em conta que proporciona uma dinâmica mais democrática, centrada nas crianças, contando com uma participação ativa, e o faz-de-conta está alinhado a alguns dos princípios ao qual o modelo se caracteriza: cooperação, liberdade, criatividade, imaginação, entre outros.

O brincar ao faz-de-conta possibilita que experiências sejam construídas diretamente pelas crianças. Oliveira et al. (2022), salienta que aprendemos por aquilo que experienciamos onde “o brincar conduz aos hábitos da criança, como comer, dormir, lavar-se, são atividades que se fazem também somadas às brincadeiras cotidianas” (p.16). Os autores Aboud e Azevedo (2019) salientam que as situações de faz-de-conta, merecem ser intencionais às crianças promovendo-as à brincadeira, pela forma como o faz-de-conta amplia experiências sendo “necessário escolher os brinquedos, planear o tempo e o espaço” (p.611). Tendo em conta a perspetiva de Niza (2015) por norma durante a parte da manhã as atividades a realizar estão mais associadas às escolhas das crianças e às diversas áreas.

Ao longo das áreas de aprendizagem, o espaço em vista deve tornar-se desafiador, de modo a que se verifique em toda a aprendizagem que se verifica quando as crianças comunicam. As crianças se vão apropriando dos espaços e dos materiais

disponíveis na sala de atividades, vão ganhando autonomia e responsabilidade pelas suas escolhas e vão tendo consciência da importância da convivência democrática.

Ainda nesta perspectiva, Guedes (2021) refere a importância da organização do espaço educativo para a participação das crianças na atividade pedagógica, e ainda o facto de as rotinas implementadas serem tão importantes para a autonomia na participação das crianças. É importante para este modelo, os momentos onde as crianças se expressam de uma forma livre e espontânea, bem como os momentos de livre exploração e brincadeira das mesmas e a realização de projetos, onde constroem aprendizagens importantes.

A área do faz-de-conta no MEM, encontra-se organizada por materiais relacionados com o contexto de casa, como a cozinha (mesa, banca com armários, utensílios de cozinha, alimentos...), vestuários de “faz-de-conta” (suporte de roupas e fatos em cabide de vários géneros), quarto e bebés. As crianças ao brincarem livremente desenvolvem diferentes estímulos e aprendizagens mas, com a presença de determinados objetos e equipamentos promove um brincar semelhante ao real, como é o espaço da casinha, sendo um ambiente familiar e acolhedor na vida das crianças. Na perspectiva de vários autores, este espaço pode conter materiais como arca/baú com roupas e adereços, casa de bonecas e materiais a si associados (Niza, 2015).

Assim, é importante frisar o valor do faz-de-conta, pelo seu significado em que “a criança brinca para aprender e aprende para se desenvolver” (Aboud e Azevedo, 2019, p.612). Como se caracteriza o modelo pedagógico MEM, vai de encontro a este objetivo de aprendizagem, onde se olha para a criança como um ser ativo que faz, experimenta e colabora. Por fim, o autor Niza (2015) afirma que o modelo pedagógico integra o brincar para aprender, onde a aprendizagem constante, desenvolve-se como uma ferramenta central para a criança.

### **3. Brincar**

O brincar promove os melhores estímulos ao longo da experiência pessoal de cada criança e, para tal, é necessário oportunidades que motivem e que contribuam para o conhecimento e ambiente que rodeia e que faça refletir sobre o meio a que está envolvida.

Para Moyles (2006) o conceito de brincar assemelha-se a bolas de sabão, pois a sua diversidade desafia a sua visualização. Pode-se considerar o brincar “como um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos” (p.13).

Nesta linha de pensamento, há ainda na sociedade alguma dificuldade em compreender o brincar e, como diz Curtis (2006) ainda há quem pense que “o brincar é visto como algo que as crianças fazem para se manterem ocupadas” (p.49). O brincar apresenta uma profunda significação, pois é uma atividade única onde as crianças ao viverem e sentirem, aprendem e experimentam o mundo de uma maneira autêntica desde a construção do seu lado emocional, como a construção de identidade ao longo do seu desenvolvimento (Lemes et al., s/d). Existem diversas concepções sobre a definição de brincar e, muitas mencionam a sua importância, em que parte do princípio que é pelo brincar que se aprende.

É o viver e o brincar que satisfaz os gostos, os interesses e os desejos de saber algo. Kishimoto (2010) define brincar como a ação mais importante para a criança, pois através desta ela pode tomar decisões, expressar sentimentos, valores, conhecer-se a si, aos outros e ao mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar a sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza, da cultura, para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar (Silva & Sarmiento, 2018, p.14).

O brincar dá a possibilidade de aprender a viver com o não saber, onde a aprendizagem é desafiada por etapas de tentativa e erro, de modo a estabelecer novas aprendizagens (Holt, 1991 citado por Moyles, 2006). O meio do brincar como promotor de aprendizagem e de desenvolvimento, tem como característica inicial viver, viver por meio de sentidos, experiências, que as crianças encontram para as suas necessidades e interesses.

O brincar, é um enigma prazeroso “evoca um mundo infantil, livre de preocupações para adultos que se sentem esmagados pelas responsabilidades” (Smith, 2006, p.25). Por meio do brincar, as crianças encontram diversas formas de interagir, enquanto atividade lúdica promove relações, contactos, estímulos onde se desencadeiam competências com quem os rodeia, permitindo a integração no mundo social.

As experiências que dão sentido à vida e a maneira como as crianças tendem a dar significado às mesmas, abre espaço a que o faz-de-conta esteja ligado ao brincar, pela forma de ser um modo de brincar significativo e simbólico. Ambos os conceitos “brincar” e “faz-de-conta” necessitam de ferramentas para a construção de significados, para desabrochar novos sentidos e formas. A partir disso, colocam-se determinadas características ao qual se associa o brincar como: liberdade, espontaneidade, experimentação, divertimento, exploração (Abbott, 2006). Estas características promovem, assim, que o brincar seja uma atividade valiosa, “quando consideramos uma definição do brincar e tentamos identificar características de qualidade” (Peters, 1966 citado por, Abbott, p.97).

A criança ao brincar apresenta maiores possibilidades de se desenvolver com mais confiança, mais autonomia, mais liberdade, maior poder de expressão e comunicação. O brincar ao ser uma experiência que desenvolve capacidades físicas, verbais ou intelectuais é “uma experiência que envolve o corpo, os objetos, um tempo e um espaço. É como a vida: tem início, meio e fim” (Lemes et al., s.d, p.5).

Desta forma, partindo do princípio, que o brincar é um carácter social valioso, como um processo de socialização que acompanha a criança ao longo de todo o crescimento, há formas que dão sentido à brincadeira, como os objetos e os brinquedos. Aqui a criança, acaba por atribuir uma determinada simbologia ao objeto, fazendo com que o mesmo se aproprie e ganhe a dimensão desejada (Souza et al., 2022). A presença do brinquedo na brincadeira tem o objetivo de suportar o brincar, contendo um valor lúdico, um brinquedo que tenha uma representação social, tem um carácter específico ao qual permite à criança desenvolver ações a partir dessa representação.

O autor Moyles (2006) presume que a forma singular do brincar detenha outras maneiras de brincar, e que ambas sejam uma forma de interação social. Aqui, com estas visões conseguimos dar solução ao paradigma: “*Será que o brincar é faz-de-conta ou o faz-de-conta é que é brincar*”, pois o faz-de-conta está dentro do brincar, como atividade lúdica. Não se pressupõe que todo o brincar seja faz-de-conta, já que para um brincar ser faz-de-conta, tem de existir o tal mundo simbólico, onde a criança transforma todo o ambiente à sua volta.

A criança como sujeito de experiências brinca de tal maneira livre, e de forma espontânea, que não implica que o brincar tenha de ter simbologia. O que importa à criança é o que está a acontecer no exato momento, no seu tempo e no próprio espaço.

Os autores Kuhn & Cunha (2021) salientam que para a criança, o tempo é “um sentimento de duração imbricado no corpo-mundo, em ação. É experimentado intensamente por sensações duradouras, principalmente quando o agir é marcado pelo prazer, ação, desde que o seu brincar seja um eterno recomeço saboroso, que vai e volta nunca se esgota” (p.69).

Ao longo das experiências do brincar, a criança constrói diversas componentes que ajudam a fortalecer novas relações entre ideias existentes. Essas componentes de criação e de ação estão associadas a características da definição de brincar, como à imaginação, à fantasia, à invenção e ao lúdico. A exploração destes conceitos têm valor e enriquecem o brincar, permitindo que a criança transforme a sua compreensão do mundo e desenvolva novas formas de pensamento e expressão. A partir dessas interações, o brincar se torna um espaço que permite ampliar e intensificar a aprendizagem infantil.

#### **4. Imaginação, Fantasia, Invenção e lúdico no faz-se-conta - estratégias lúdico-pedagógicas**

Ao longo do brincar ao faz-de-conta o desenvolvimento das capacidades manifesta-se pelo que as crianças criam, onde inclui representações de papéis, o uso de objetos, que lhes oferece, por vezes, competências próprias ao que é real. Em algumas situações quando as crianças brincam, surgem alguns modos e maneiras de ser que permitem contribuir para o desenvolvimento do brincar. Os conceitos como a imaginação, fantasia, invenção e lúdico, desenvolvem-se nas brincadeiras por diferentes narrativas, objetos e espaços em que possibilitam os sentidos do prazer e satisfação. Como conceitos fundamentais, são explorados detalhadamente.

A **imaginação**, como conceito, muitas vezes pode estar associada à semelhança de sonhar alto, onde passa a existir uma criação mental de situações que não estão presentes, mas que rapidamente essas situações são reveladas a partir do momento em que tomamos algo como uma dimensão e que ganha sentido.

Para Vygotsky (2012), a imaginação dá abertura à criação artística “é a realização humana geradora do novo, que se trata dos reflexos de algum objeto do mundo exterior ou de determinadas elaborações de sentir que vivem e se manifestam um ser humano” (p.13). Sabemos que a criança, no mundo da imaginação, leva muito a sério os seus

produtos e resultados. A partir daqui a imaginação desenvolve-se por “materiais extraídos do real exterior, que ela organiza, coordena e transforma como vista à realização de um pessoal, expressão do mundo interior” (Gloton & Clero, 1973, p.50).

Satisfazer-se com a imaginação é muito fácil, como refere Vygotsky (2012), pois é onde a criança encontra o prazer para tornar real, é como uma forma de atuação da mente humana como função derradeiramente essencial na vida quotidiana “é essencial tanto para descobertas científicas como para o nascimento de obras de arte” (Rodari, 1973, p.222). Ao imaginar estamos a ser criativos pela forma como surgem novas combinações, a partir de experiências vividas anteriormente, onde somos capazes de redescobrir e satisfazer os desejos e a realidade onde conseguimos dar o sentido às coisas.

A **fantasia** é um termo que se associa a um aspeto que é fruto do imaginário, sendo algo que não existe, mas pode ser possível, dando a livre vontade de criar o impossível entre o real e o imaginário. Para o autor Munari (1997) a fantasia é “tudo o que antes não existia, ainda que irrealizável”, olhando a ideias que são concebidas pela fantasia, que tenham sentido sem limitações de pensar, onde se possa considerar a liberdade daquilo que não existe (p.11). Já o autor Rodari (1973) defende que a fantasia dá a possibilidade de expandir o pensamento onde abre espaço para compreender, transformar e inovar. A flexibilidade da fantasia ajuda a que o impossível e o improvável sejam impulsos para a inovação, com ligações opostas de forma a apresentar novas possibilidades no meio de algo contrário.

Já a **invenção**, pressupõe o criar de algo que não tem forma, nem significado. É criar o novo a partir do que a imaginação e a fantasia oferecem. Munari (2007) aponta que é “tudo o que anteriormente não existia, mas era exclusivamente prático e sem problemas estéticos” aqui a utilização da invenção é no sentido de atender a um propósito mais prático, inventar supõe funcionar com algo (p.13). A invenção contrapõe-se a descobrir pois, descobrir é encontrar algo que não se sabe, mas que existe. Assim, combinar elementos com algo novo, vem do imaginário, com o propósito de transformar objetos em algo simbólico (Munari, 2007).

Por último, o **lúdico** é um conceito associado ao prazer e à liberdade que os conceitos anteriores oferecem. Define-se como diversão, e é sobre esse ponto que se coloca como satisfatório e espontâneo, “ressalta sentimentos de liberdade, espontaneidade nas ações desenvolvidas, realizando atividades descontraídas e

espontâneas” (Arantes & Barbosa, 2017, p.101). O lúdico envolve o prazer, desenvolve-se de maneira mais prazerosa, e conquista a criança quando carrega diferentes modos como a imaginação, criatividade e fantasia. Assim, através deste fascínio, do lúdico, as crianças “vivem o mundo do faz-de-conta, de encanto, de felicidade, sonhos onde a realidade e a fantasia se confundem” (Carlos, 2010, p.11).

Desta forma as crianças ao experimentarem e assimilarem com produtividade, conseguem desenvolver experiências com o contacto de elementos da realidade, onde as mesmas se tornam mais produtivas e favorece a capacidade imaginativa. Munari (2007) refere que a imaginação vê, sendo o meio para visualizar e tornar visível, o que pensa a fantasia, a invenção e a criatividade, ao proporcionar novas combinações e possibilidades. A imaginação e a invenção complementam-se para a criação de elementos de maneira inovadora, onde o papel criativo se demonstra poderoso.

Segundo Munari (2007) as relações que se estabelecem entre os conceitos, articulam-se pela presença de relações entre o que se conhece, “nasce de relações que o pensamento cria com o que conhece” (p.31). Assim, a forma como a imaginação se insurge em elementos, contextos e situações impulsiona os conceitos, em que a fantasia, a invenção e o lúdico permitem a que a criança explore por meio dos sentidos individuais de cada conceito, de maneira prazerosa e valiosa no brincar ao faz-de-conta.

Em jeito de conclusão, os conceitos - imaginação, fantasia, invenção e lúdico – estão também evidentes no desenrolar de brincadeiras de brincar de faz de conta, onde a criança se reinventa e olha o mundo que quer construir, e aqui as possibilidades criativas unem-se de forma harmoniosa. Como estratégias lúdicas pedagógicas, os conceitos promovem na prática de faz-de-conta o desenvolvimento integral da criança, o desenvolvimento da criatividade e o desenvolvimento de novas realidades.

## **5. Importância do brincar ao longo da vida**

Ao longo da vida brincamos, e se voltarmos às memórias de infância, vemos o quanto éramos felizes, e quem entrava e alinhava nesses momentos de felicidade. Certamente relembramos os momentos de família em determinadas épocas do ano, como por exemplo o Natal, o desenvolvimento dos laços sociais e familiares eram marcados por momentos de brincar e de relaxamento que nos davam prazer.

As ideias valiosas que surgem através do brincar, serve a que o adulto ao apoiar a criança no seu desenvolvimento intensifica as experiências de maneira a “estimular, encorajar e desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras” (Smith, 2003, p.30).

O autor Homem (2009) salienta que o brincar e as situações lúdicas “são fundamentais para a vida saudável da criança e, por que não o dizer, para o adulto também” (p.24). Como pais e educadores, devem compreender que a melhor forma de expressar e de ter tempo “infinito”, é através do brincar e não serve de diversão para qualquer faixa etária, mas sim para todos, promovendo o contacto com sentimentos e experiências.

O adulto é “capaz de entender a intensidade das brincadeiras infantis a partir do momento em que se permite a compreender o valor” (Lopes, 2014, p.44). Os adultos ao interagirem com as crianças tornam um momento mais enriquecido e empolgante, onde essa presença “legitima o brincar e incentiva as crianças a verem aquilo que estão fazendo como algo valioso” (Kitson, 2006, p.119). Lopes (2014), afirma que as “crianças e os adultos valorizam o brincar: as crianças segundo a perspectiva de fazer, próprio da idade, e os adultos segundo a perspectiva de que a atividade lúdica também pode ser pedagógica” (p.44). O brincar é como uma forma de linguagem, possibilita a que os adultos tenham momentos nessa linguagem, quando nos primeiros anos partilham essa linguagem com as crianças sendo que, “as brincadeiras de uma criança podem ser indicativas de alguma dificuldade ou desenvolvimento tardio em determinado aspeto” (Homem, 2009, p.23).

Os autores Pylro e Rossetti (2005), interrogam-se sobre o privilégio das atividades, além de estarem ligadas à infância, estarem relacionadas com a idade adulta e, desta forma colocamos algumas questões: “os adultos brincam e jogam? No universo adulto ainda há espaço para os jogos e brincadeiras? Que tipo de entretenimento é mais comum entre os adultos?” (p.79).

Muitas vezes coloca-se em questão, onde se esconde ou encontra o brincar, sem ser na criança. Neste sentido, o brincar ao longo da vida não aparece tão vivo como o vemos florescer numa criança, por conta da vida externa e pessoal que não permite tempos de qualidade para os adultos. Já Simioni (2023) reflete a forma como os adultos “esquecem” o brincar na vida adulta, sendo que foi algo que fez parte do crescimento. Este autor caracteriza o adulto como um “brincador”, pois apesar de ser adulto está “em

constante contacto com novas experiências, novas formas de praticar a leitura do mundo (...) fugindo da vida automática” (Simioni, 2023, p.8). À medida que o ser humano vai crescendo, a sua natureza lúdica não se deve “fechar”. Assim, podemos resgatar esta ideia e a importância de um educador brincador, para que o faz-de-conta na educação pré-escolar tenha importância, essência, e justifique os seus benefícios. A intervenção ativa dos adultos é o que torna o brincar significativo, onde ao comunicar com as crianças, educadores e “pais podem compartilhar aquelas experiências com seus filhos e compreender o tremendo potencial de aprendizagem” (Abbott, 2006, p.106). Desta forma, o brincar não deve ser ignorado, deve ser uma plenitude e um valor na vida que permita viver com leveza. O adulto como brincador é, assim, visto como aquele que “aprende com a criança que está em estado de abertura e espontaneidade (...) e ainda mantém viva a curiosidade para o desconhecido” (Simioni, 2023, p.39). A ausência de um brincador torna o brincar menos significativo, daí que muitas crianças também precisem de um adulto a seu lado para partilhar, construir relações e outros sentidos,

De forma a reforçar o valor do brincar, o poema - “Brincadeiras”, de Manoel de Barros (Anexo A) - faz uma viagem aos tempos de infância, onde refere e afirma momentos de experiências de brincar, nas diferentes gerações comparando com o tempo de antes e do agora. Recorda esses momentos, como momentos em que vive, por meio, do brincar simples *“No quintal a gente gostava de brincar com palavras mais do que de bicicleta./ Principalmente porque ninguém possuía bicicleta./ A gente brincava de palavras descomparadas”* (Barros, 2007). O autor valoriza o tempo onde ainda não existia bicicleta e que, por sinal brincava às “palavras descomparadas”, que era tão mais divertido quanto hoje andar de bicicleta, como as crianças de hoje andam. Remete também para a simplicidade do brincar quando refere brincar com “palavras descomparadas”, querendo dizer que brincava com o seu sentido, sendo uma forma de explorar e criar ligações entre palavras e objetos.

Como foi dito anteriormente o brincar não deve ser apenas visto como ato passageiro mas, como uma experiência de espontaneidade que se destaca pela vivência e que precisa de ser cultivada. Assim, segundo Barros (2007) brincar não é um simples passatempo mas um espaço onde se cultiva a inventividade, a aprendizagem e o seu significado.

## **Capítulo 2 – Metodología**

## 2.1 Tipo de Investigação

O estudo enquadra-se na investigação de carácter qualitativo, visando obter informações específicas e detalhadas, dando resposta aos objetivos anteriormente enunciados e à problemática do estudo. Neste sentido, o termo qualitativo está associado a uma abordagem descritiva, procurando a compreensão de um fenómeno, partindo de ideias iniciais, descobertas de significados e de diferentes perspetivas (Bodgan e Bicken, 1994).

Resende (2016) caracteriza este tipo de investigação como sendo “um questionamento social, que foca a forma sob a qual as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências no mundo em que vivem” (p.52). Nesta linha de raciocínio, a perspetiva qualitativa, revela “um caminho natural para a compreensão de fenómenos comportamentais” (Augusto et al., 2013, p.747).

A investigação qualitativa tem como objetivo “encontrar significados através de narrativas verbais e de observações, em vez de através de números” (Bento, 2012, p.1). Desta maneira, este tipo de investigação, assume o propósito de estabelecer um contacto flexível entre o investigador e os sujeitos pela sua forma interativa, permitindo uma abordagem metodológica que privilegia a observação e aspetos relevantes. Destaca-se, portanto, a preocupação de métodos de pesquisa para a descoberta e suas intenções e não as suas conclusões, cujo propósito serve à compreensão de determinados comportamentos ou fenómenos resultante de vivências e partilha junto dos participantes (McMillan & Shumacher, 1989).

Os dados de uma investigação qualitativa servem para identificar formas de como determinados fenómenos se apresentam e como podem sobressair aspetos relevantes do contexto. É, também, por meio de um estudo que envolve a observação participante, que o investigador se introduz no “mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (Bodgan e Bicken, 1994, p.16). Deste modo, assinalam-se três características desta investigação, onde a compreensão de um determinado tema pode ser esclarecida com evidências reais; o investigador apresenta um papel ativo desde o início dos objetivos até às conclusões dos dados; e que o trabalho se desenvolve no campo, no que respeita ao conhecimento desta investigação deve ser interpretado, refletido e construído (Skate 1999 citado por, Meirinhos & Osório, 2010).

Por fim, com o presente estudo, de carácter qualitativo, é possível afirmar que o mesmo exige que o investigador frequente o local de estudo e por meio de uma observação direta e participante “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bodgan e Bicken, 1994, p.48). A forma como o investigador se preocupa com o contexto, permite articular a integridade das coisas de forma a olhar às finalidades da investigação e como “tudo tem potencial para constituir uma pista que limita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bodgan e Bicken, 1994, p.49).

## **2.2 Participantes, caracterização do grupo e do contexto**

O estudo desenvolveu-se num Jardim de Infância durante a Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar II, associado a um agrupamento de escolas, que abrange duas valências - a Educação Pré-Escola (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB).

O contexto onde se desenvolveu o trabalho promoveu uma experiência gratificante, pelo contacto estabelecido com uma comunidade mais pequena que privilegia a inclusão, nomeadamente, com crianças de etnia cigana. O contacto com diferentes realidades económicas, sociais e culturais promoveu o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e, conseqüentemente, com estratégias direccionadas para as necessidades de todos os alunos da comunidade escolar.

O público-alvo da investigação conta com um grupo constituído por 19 crianças, na sua maioria, com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos, e duas crianças de 3 anos.

**Tabela 1 - Caracterização do grupo de participantes**

<b>Nº</b>	<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Ano de frequência no jardim</b>
1	A.	6	M	4
2	A.C	6	F	4
3	AR.	6	M	2

4	BE.	4	F	2
5	BR.	4	F	2
6	B.C	4	M	2
7	D.F	4	M	2
8	D.P	4	M	2
9	J.A	3	M	1
10	J.S	6	M	3
11	K.	6	F	1
12	L.	4	F	2
13	L.P	5	M	1
14	M.A	5	F	2
15	M.M	5	F	3
16	N.A	5	F	3
17	P.B	3	M	4
18	P.A	3	M	1
19	V.	6	M	3

O grupo de participantes é muito heterogéneo em termos de idades, ao nível do contexto social, como também, quanto desenvolvimento de cada criança. Neste sentido, ao longo do tempo, foi possível observar uma maior interação e criação de laços, pela proximidade e troca de aprendizagens entre as crianças, considerando que no grupo estavam inseridas cinco crianças de etnia cigana como também, duas crianças com nacionalidade brasileira, ressaltando que o grupo demonstrou mudanças ao nível comportamental e social, onde as crianças mais velhas apresentaram um maior cuidado e atenção para com as mais novas, tornando-se esta heterogeneidade uma mais valia para todos.

A maioria do grupo já frequentava o jardim, exceto três crianças que entraram no presente ano letivo. Para a maioria o contexto de sala de atividades já não era novo, o grupo revelava grande vontade e interesse nas atividades e pelas propostas que foram sendo desenvolvidas. Ao longo do tempo, verificou-se uma maior autonomia e alguns progressos durante a rotina diária da sala de atividades, pela forma como a metodologia MEM atua, desde os momentos de partilha e comunicação em grande grupo, à autonomia

na seleção nas áreas de aprendizagem. O grupo de crianças incluía duas crianças com NSE que precisavam de uma maior preocupação e atenção, como também duas crianças identificadas com medidas seletivas.

Com o objetivo de proporcionar ao grupo uma aprendizagem mais ativa e dinâmica o modelo pedagógico, familiarizado pelo grupo de crianças, partilha de momentos ricos onde as crianças se expressam de forma autónoma e livre, permitindo observar interações significativas e aspetos importantes nos momentos de brincadeira.

### **2.3 Instrumentos de Recolha de Dados**

Para a realização do presente estudo, procedeu-se a vários instrumentos e técnicas de recolha de dados, com o objetivo de obter informações necessárias. É importante salientar que a recolha de dados no contexto educativo tem por base um modelo pedagógico, o MEM, pois apresenta um ambiente que dispõe de oportunidades de escolha às crianças, tendo em conta a sua organização e espaço, facilitando a observação das interações que as crianças estabelecem. Assim, foram estes os seguintes métodos: observação participante, focada na observação das brincadeiras de faz-de-conta, combinada com diário de bordo e registos fotográficos, que documentam os diálogos das crianças, o cenário da brincadeira e as reflexões sobre o seu desenvolvimento; e ainda a técnica de incidente crítico e pesquisa documental.

A observação tem como objetivo perceber o contexto onde ocorre a investigação, onde o contacto e presença do investigador passa a ser também um instrumento. Em primeiro lugar, recorreu-se à observação participante. Gonçalves (2004) aponta que a observação varia consoante o seu tipo e grau, perante o que é observado. Sublinha que “dispõe de dois pólos, ou do observador distante que nem sempre envolve nem interfere com o mundo observado, e o observador participante que “mergulha” e se implica num objeto de estudo” (p.67). Neste caso, a presente investigação concentra-se no segundo ponto, no qual fiz a intervenção com as crianças, durante as suas brincadeiras.

De forma a definir a observação participante, a mesma “permite observar as atividades das pessoas, as características físicas da situação do ponto de vista social e o que nos faz sentir o facto de fazermos parte integrante daquela realidade” (Correia, 2009, p.32). Esta utilização assenta em “interações sociais e intensas entre o investigador e

sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática” (Bogdan e Taylor, 1975, citado por Correia, 2009, p.31). Assim, cabe ao investigador “aprender, compreender e intervir nos diversos contextos a que se move” e ser consciente dos estereótipos de modo a desenvolver a sua introspeção (Mónico et al., 2017, p.727). Neste sentido, o investigador interessa-se por muitas realidades e não somente por uma, onde “procedem com rigor no que diz respeito ao registo detalhado daquilo que descobrem” (Bodgan & Biklen, 1994, p.64).

Por meio da observação participante, que ajuda a responder à problemática e aos objetivos de pesquisa, um instrumento que apoia a observação é o diário de bordo, aqui utilizado. O diário de bordo é um instrumento que contém uma escrita mais reflexiva, mais livre, onde, à medida que se escreve, ocorre na mente outras ideias, concessões e volta-se a registar. Já Cañete (2010) salienta que a escrita num diário de bordo “está diretamente relacionada com o ato de pensar, uma vez que o processo envolve a integração de um conjunto de representações expresso em símbolos” (p.61). Muitas das vezes, o diário de bordo contém anotações do que se queria dizer, ou o que se pensa e ficou registado, e aqui a escrita facilita uma melhor orientação e reflexão.

Sendo um instrumento, permite registar aspetos e redescobertas do mundo, que se possa refletir, e que se possa referir a ideias que podem ser tidas em conta, ou não, revelando que o ato de registar é importante e onde toda a escrita faz sentido para a união de novas interpretações. Neste sentido, o autor Mello (2015) salienta a ideia de um diário de bordo, que se assemelha a um “acompanhante-testemunha de uma experiência-viagem que não pretende inaugurar pontos de partida nem pontos de chegada”, querendo dizer que incide em descobrir diferentes multiplicidades que originam novos pensares e novos saberes (p.197).

Ao longo dos registos no diário de bordo, também as fotografias tiveram o propósito demonstrar evidências e certos acontecimentos, onde podem ser complementadas reflexões para validar determinadas aspetos que ocorreram. Nesta linha de pensamento, os pormenores dos registos fotográficos permitiram seguir aspetos específicos do registo de observação. Assim, a observação participante proporciona olhar diretamente dirigido para o que acontece no momento, de forma que algumas ações fiquem registadas no diário, sendo este um suporte reflexivo que espelha o olhar de alguns factos da observação.

O uso desta estratégia permite contemplar os instrumentos de recolha de dados, servindo para tornar a análise mais clara e mais fundamentada, tendo em consideração o que foi observável. A combinação da observação participante com o diário de bordo e com os registos fotográficos, reforçam a forma como se complementam e como umas conduzem às outras, no processo de recolha de dados.

Assim, reforça-se a ideia de que a observação levou a registos e reflexões no diário de bordo, onde as mesmas foram enriquecidas pelas fotografias que contextualizaram os contextos e as interações de forma a aprofundar a análise dos dados. Tendo em conta que a investigação seguiu uma abordagem qualitativa, a estratégia não só fortaleceu a descrição detalhada das observações realizadas, como também demonstrou uma análise compreensiva dos retratos das brincadeiras onde, por meio da observação, serviram para identificar as interações entre as crianças no desenvolvimento das brincadeiras de faz-de-conta.

A investigação contou também com incidentes críticos, sendo esta uma técnica que se caracteriza por comportamentos ou episódios, por meio de observações diretas, que necessitam de potencial reflexão e solução, perante os incidentes destacados do comportamento humano. Desconstruindo o termo da palavra incidente, podemos associá-la a algum acontecimento observável, negativo ou positivo, por alguém que executou atos. Já para a palavra crítico, pressupõe inquietação e reflexão onde existe um propósito. Para não deixar dúvidas, o incidente crítico permite a que se vá mais além do que foi retratado por meio de situações observadas que possam ser testadas (Flanagan, 1978).

O autor Kremer (1980) define também incidente crítico como uma técnica, que “num conjunto de procedimentos determinados, foram aplicados à coleta de dados em estudos de pesquisa onde está envolvida a atividade humana” (p.166). Assim, o uso desta técnica permite “caracterizar o problema de modo mais objetivo, diagnosticar as suas causas e elaborar uma estratégia de intervenção e controlá-la” (Estrela & Estrela, 1994, p.71). Os incidentes recolhidos “obedecem a uma série de critérios definidos para assegurar um grau de validade e confiança” isto garante que, os dados observados na realidade observada são verdadeiros, e não dados de laboratório, sendo que os dados são refletidos pelo observador pela forma como o incidente decorre (Kremer, 1980, p.166).

Outra técnica que foi utilizada foi a pesquisa documental, cujas pesquisas se destacam por: Projeto Educativo de Escola e Projeto Curricular de Grupo. A pesquisa

documental assemelha-se a um processo ao nível do entendimento inacabado. O termo pesquisa pode ser um resultado por meio de procedimentos científicos de forma a interpretar e consultar diferentes fontes com factos de uma determinada realidade (Silveira & Córdova, 2009).

O investigador recorre a diversos instrumentos metodológicos, mas a pesquisa depende de fatores de objeto e de estudo. A pesquisa acrescenta a compreensão sobre algo onde “podemos extrair e resgatar (...) possibilita ampliar conhecimentos dos objetos” (Sá-Silva et al., 2009, p.2). A pesquisa documental enquadra-se como um procedimento onde “a pesquisa possibilita uma aproximação a investigar como num processo permanente inacabado” (Silveira & Córdova, 2009, p.38).

Na visão de Fonseca (2002), a pesquisa documental caracteriza-se por recorrer a “fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas etc.” (citado por Silveira e Córdova, 2009, p.39). A pesquisa documental envolve instrumentos que não têm tratamento científico, ou seja, o investigador necessita de fazer uma revisão cuidadosa para produzir novos conhecimentos e desenvolver fenómenos, assim, a pesquisa documental salienta a descoberta de novos saberes onde o investigador consegue alcançar conhecimentos mais específicos.

## **2.4 Procedimento de recolha de dados**

No que diz respeito aos procedimentos de recolha de dados, começo por referir como as técnicas e instrumentos de recolha de dados dão resposta à problemática levantada, bem como aos objetivos a alcançar.

Durante o período da prática supervisionada, foram recolhidas e observadas brincadeiras de forma participativa, entre o período de março a maio, durante as semanas de intervenção da colega de estágio. As observações são complementadas com registos no diário de bordo onde são apresentados episódios, registos e reflexões associadas às brincadeiras das crianças.

Foi necessário informar formalmente a educadora cooperante, contextualizando o presente trabalho de investigação, quais os seus propósitos, solicitando a sua colaboração uma vez que era fulcral ao trabalho a realizar (Anexo B).

Ao longo das práticas de EPE foram salvaguardados alguns dos princípios éticos, como o consentimento informado e a confidencialidade, (onde mantivemos alguns cuidados e segurança) tendo sido respeitada a proteção de dados nos registos fotográficos dos participantes.

No que se refere à pesquisa documental foram analisados dois projetos; o Projeto Escola e Comunidade e Projeto Curricular de Grupo, optando-se por não os colocar em anexo, uma vez que contêm dados confidenciais. Neste sentido, uma vez que estes dois projetos não estão publicados, as citações no decorrer dos resultados não remetem para a bibliografia, mantendo-se assim o anonimato.

## **2.5 Técnicas de análise dos dados**

**Após a secção de recolha de dados, onde foram mencionadas as técnicas utilizadas, seguiu-se uma estratégia que assume a combinação de técnicas e privilegia a compreensão dos fenómenos em estudo.** Por se tratar de uma investigação qualitativa, a análise dos dados centra-se na complementaridade das técnicas adotadas. Assim, os dados recolhidos, através da observação participante, foram analisados a partir das reflexões e transcrições registadas no diário de bordo, bem como dos registos fotográficos que complementam algumas das reflexões e anotações específicas das brincadeiras de faz-de-conta.

Tendo em conta esses registos, foi utilizada a técnica do incidente crítico, através de um episódio que se destaca e ilustra características objetivas de interações das crianças numa brincadeira de faz-de-conta. A pesquisa documental permitiu verificar como as práticas pedagógicas do contexto do jardim de infância contextualizam o faz-de-conta.

O processo de análise dos dados consiste em perceber como se caracteriza a brincadeira de faz-de-conta. O plano de ação deste estudo foi desenvolvido após a definição da questão-problema e dos objetivos definidos onde, por meio do registo numa grelha de observação, foram desenvolvidas questões que “guiam” o que se pretende

alcançar. Cada questão de observação orienta ao pormenor aspetos de comportamento onde os indicadores de observação previamente estabelecidos se tornam evidências para ajudar a identificar os comportamentos que caracterizam o brincar ao faz-de-conta.

Nesta perspetiva, a técnica utilizada para o tratamento dos dados é a **análise de conteúdo**. Os dados qualitativos foram utilizados através desta análise, permitindo olhar o significado das brincadeiras de faz-de-conta observadas.

Dentro das técnicas utilizadas, a análise de conteúdo “constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos” (Moraes, 1999, p.2). Para Bardin (1977), o objetivo da análise de conteúdo é a “manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a mensagem” (p.44). A intenção da análise de conteúdo assume-se por obter procedimentos que permitam pontos de inferências ao conteúdo, possibilita analisar “com profundidade a questão da subjetividade ao reconhecer a não naturalidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto” (Cardoso et al., 2021, p.100).

Ao usar a análise de conteúdo, os objetivos podem ser diversificados pelo facto de a mesma poder ser aplicada em diferentes formas de comunicação. Por meio de uma abordagem qualitativa é importante que os objetivos estejam delineados, pois contribuem para os dados de determinada pesquisa. (Moraes, 1999, p.3).

No capítulo seguinte, estão evidentes os resultados decorrentes da pesquisa documental e os resultados obtidos através da observação participante, apoiada com os registos e episódios de brincadeiras do diário de bordo.

## **Capítulo 3 – Apresentação e discussão dos dados**

## **Nota introdutória**

Neste capítulo, apresentam-se os resultados dos dados recolhidos, de maneira a responder à problemática do estudo e aos objetivos delineados. Assim, estão evidentes os resultados relativos à pesquisa documental onde se destacam considerações, em ambos os projetos, acerca do brincar e do faz-de-conta. Também se apresentam os resultados obtidos da observação participante, que resultam da articulação das análises reflexivas do diário de bordo e registos fotográficos de brincadeiras que espelham o faz-de-conta.

### **3.1 Resultados da Pesquisa Documental**

#### **3.1.1 – Projeto Educativo de Escola**

Na análise ao Projeto Educativo de Escola (JI e 1.º CEB), destacamos o facto de ser um projeto que foi criado e desenvolvido pelos pais das crianças que se preocuparam pelo ambiente onde elas estão inseridas. O projeto enaltece a forma como a educação e a escola podem ser orientadas para uma educação multicultural, que resulte numa interação recíproca, entre o saber e as oportunidades que o saber pode proporcionar. Assim, a iniciativa do projeto inspira a que as mesmas tenham a oportunidade de “experimentar, descobrir, comparar, construir e levantarem hipóteses. Podendo ter uma voz crítica sobre o mundo que o rodeia” (Projeto Educativo de Escola, 2018, p.10).

Relativamente ao modelo pedagógico sob o qual o jardim se rege – o MEM - os pais e famílias consideram que é importante criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, criatividade e sentido crítico, no sentido de promover aprendizagens mais ativas. As famílias vêem neste projeto uma oportunidade para “dar às crianças (...) novas condições de acesso à cultura (...)”, bem como, “ajudar a criança [...] a elaborar o seu próprio saber, a organização e a sua experiência, viver em grupo e a trabalhar cooperativamente a fim de incorporar uma educação cívica” (Projeto Educativo de Escola, 2018 citado por, Nunes, 1995, p. 15).

O projeto reflete sobre a importância de investir nas crianças, contribuindo para o saber, o brincar (promovendo uma aprendizagem através do mesmo), o desenvolvimento da capacidade de curiosidade e interesse de cada criança, com o intuito de os pais e

famílias, com o seu empenho e envolvimento, promovam oportunidades, dando asas a variados sentidos.

São apresentados objetivos e metas a atingir e valores a promover, que se articulam com o trabalho de investigação, relativos à forma de reconhecer e eliminar obstáculos, atendendo, assim, às necessidades das crianças e com a valorização de práticas que promovam “o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho em equipa; promoção do desenvolvimento afetivo e emocional dos alunos; oferta de atividades de enriquecimento, com natureza abrangente, prática, lúdica, formativa e cultural, que apelem à transposição de valores” integrais ao desenvolvimento da criança, sendo eles: integridade, autonomia, cidadania, iniciativa, curiosidade, reflexão e inovação (Projeto Educativo de Escola, 2018, p.27).

O conceito de espaço é referido não só como edifício mas pela sua função como espaço de aprendizagem e também de lazer e, desta forma, como poderá contribuir para o desenvolvimento de oportunidades. Neste seguimento, a comunidade de pais disponibilizou-se à criação de novos espaços onde se pretende “revolucionar o espaço educativo, numa perspetiva de pensar no mesmo, em função do bem-estar e aprendizagens significativas das crianças e não a partir das condicionantes de organização e gestão da escola, tempo meteorológico e cronológico e/ou outros fatores que impossibilitem a sua concretização” (Projeto Educativo de Escola, 2018, p.34).

Esta criação de espaços serve para o despertar das crianças, onde desenvolveram múltiplos sentidos, onde nomeadamente se refere: “a liberdade de expressão, a descoberta, novas experiências e novas sensações” (Projeto Educativo de Escola, 2018, p.34). Esta iniciativa de inovação e criatividade, permanece com o contributo que as crianças necessitam, “a fim de proporcionar um contacto efectivo, em estreita relação com recursos materiais” sendo apostas inovadoras que geram grandes transformações e novos sentido (p.35). Ao longo da seção presente no projeto sobre a organização do espaço escolar, os pais e restantes colaboradores do projeto, mencionam que as propostas permitem a abertura de novas funcionalidades que, por si só, sejam “ambientes facilitadores de um vasto número de possibilidades (...) partindo de que o meio influencia o saber e a descoberta, e de que a infância é um momento privilegiado ao desenvolvimento criativo” (p.36).

Um dos espaços lúdicos de aprendizagem está presente no espaço exterior, de forma a permitir à criança um estado essencial para desfrutar e usufruir de uma aprendizagem duradoura, tal como; a criação da *cozinha de lama* que permite o

desenvolvimento de experiências de faz-de-conta e promove “uma criança feliz, que aprende através de ação e ativa todos os seus sentidos (...) em volta do espaço exterior, sendo um espaço natural para que estes mecanismos aconteçam” de forma ativa, criativa e sensorial (Projeto Educativo de escola, 2018, p.38). O espaço onde as crianças se desenvolvem de forma mais ativa e saudável, torna-se crucial, dando possibilidade a crianças com mais vivências lúdicas, oportunidades de ambiente harmonioso, tornando-se crianças livres.

Assim, o projeto valoriza cada criança como ser individual, criador e criativo, por possuir dentro de si, interesses, curiosidades e escolhas. A valorização da criança advém do modelo pedagógico que o jardim se baseia, onde os resultados do projeto vão ao encontro do que Niza (1989) refere; a criança deve beneficiar de “um clima livre de expressão, conferindo grandes oportunidades de crescimento, de um espaço que promove o desenvolvimento da imaginação e da criatividade e principalmente de poderem continuar a usufruir de uma aprendizagem de qualidade” (Projeto Educativo de Escola, 2018, p.62).

Em suma, o Projeto Educativo de Escola valoriza as crianças e alunos como base, pela sua individualidade, assim como, menciona propostas com vista a serem integradas para o sucesso. O documento em si não faz referência nem enaltece os conceitos de brincar e lúdico, menciona factos de que esses conceitos geram oportunidades de crescimento e também de aprendizagem como ferramentas, oportunidades e espaços. Espelha o que é essencial às crianças e como elas são essenciais em todo o processo de serem seres transformadores de sentidos e que necessitam de experiências desafiadoras. É possível concluir que determinadas referências se alinham com perspetivas do brincar, desde da sua promoção e valores que oferece, até às oportunidades que podem ser criadas para o mesmo acontecer.

Por fim, destaca-se que todas as criações de espaços foram pensadas de forma consciente e focadas em oportunidades significativas e reais. No caso da cozinha de lama, mais uma vez, é uma grande referência que merece ser reconhecida e que oportuniza o brincar, permitindo às crianças a construção do seu crescimento em exploração com o que a rodeia.

### 3.1.2 – Projeto de Curricular do grupo

A análise ao Projeto Curricular do grupo, evidencia dados sobre os interesses do grupo e prioridades de acordo com a metodologia do MEM. A metodologia que preconiza o projeto obedece a uma estrutura organizativa sob o qual a educadora apresenta dados e concretizações quanto às necessidades do grupo, tendo por base as “Orientações Curriculares”. Salienta prioridades e domínios de intervenção, como também opções educativas, onde se identifica “com a perspetiva sócio construtivista de educação na linha de Brunner e Bygotsky defendendo que a criança colabora na construção do seu conhecimento” (Projeto Curricular, 2023, p.2).

Aqui constata-se algumas ideias associadas à temática da investigação, onde os momentos de brincar e ludicidade permitem o desencadear de situações que são base para todo o processo educativo. A educadora transmite a importância de olhar aos interesses das crianças e às suas respetivas necessidades para que as competências de cada criança sejam apoiadas, encorajadas e alargadas. A identificação dos interesses das crianças é como “caçar borboletas”, pela sua atenção e sensibilidade que merecem, assim, é “o ponto de partida para todo o trabalho a desenvolver de modo que sejam alargadas as competências e aprendizagens de cada um” (Projeto Curricular, 2023, p.7). Ao acompanhar as suas curiosidades observa-se que os interesses também são efémeros, como as borboletas, onde alteram os seus sentidos e gostos, onde o resgate começa aqui, para incentivar as descobertas encantadoras que são capazes de as encontrar.

Nesse sentido, preconiza que em diversas áreas de conteúdo das OCEPE “muitas das aprendizagens das crianças acontecem de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante”. Destacam-se algumas áreas de conteúdo onde o faz-de-conta também se desenvolve.

Do ponto de vista da Expressão e Comunicação, na expressão dramática, é referido que as crianças se envolvem umas com as outras, combinam a distribuição de papéis e utilização de materiais de forma mais adequada, sendo este um “domínio de interesse de todas as crianças deste grupo envolvendo-se num jogo simbólico” (Projeto Curricular, 2023, p.8). Também por meio da Educação Artística, a criança pode estabelecer evidências que se associam aos conceitos da imaginação, invenção,

criatividade precisamente pela exploração de materiais, que alguns podem servir para construção, onde depois o imaginário pode ganhar vida, transportando essas mesmas construções para as suas brincadeiras, se fizer sentido para a criança.

Relativamente ao destaque para a área do faz-de-conta, o projeto apresenta a área intitulada de “faz-de-conta”, frisando que se deve olhar para uma área versátil, podendo, ao longo do ano, transformar-se em diferentes formas e recriar ambientes tão distintos como o grupo sugere. Nesta área, “além do típico ambiente da casinha das bonecas, temos algumas caixas com materiais separados por temas e guarda-roupa diversificados para dar largas à imaginação” (Projeto Curricular, 2023, p.10). Desta forma ao refletir sobre alguns aspetos essenciais, a participação ativa das crianças incentiva a novas formas e novas transformações do espaço, de forma a responder aos interesses do grupo.

Assim, a análise do projeto curricular revela aspetos que vão de encontro à investigação. Nos momentos de atividades autodirigidas e de tempo livre, as crianças, em determinadas áreas, ou momentos da rotina, têm a oportunidade de escolha em “espaços e materiais assim pensados que possam contribuir e proporcionar ao grupo atividades que estimulem, apoiem e desafiem o seu desenvolvimento (...) e que o ambiente desafiador possibilite que cada um se possa transcender” (Projeto Curricular, 2023, p.11).

O faz-de-conta, sendo o mote desta investigação, encontra-se presente no projeto que responde à forma onde se pode desenvolver o faz-de-conta por meio de diferentes contextos, espaços e áreas, e também à forma de atender às necessidades da criança. Um ponto que merece a atenção é a flexibilidade que a educadora tende a promover para a existência desta área ser adaptável, dando oportunidade às crianças de mudarem os espaços de diversas formas, para dar sentido às suas brincadeiras. Importa oferecer um suporte para que toda a “metamorfose”, o caçar de borboletas dos interesses das crianças aconteça de forma natural.

Desta forma, o faz-de-conta ao longo do projeto é referido enquanto área de desenvolvimento e criação, onde, a partir de determinados fatores como: materiais, recursos e flexibilidade espaço, abrem espaço a uma autêntica metamorfose. O facto de o brincar ser um ato de servir a criança, permitindo a sua transformação, os seus interesses sobrevoam por tudo o que a rodeia, desde a apropriação do espaço na área como à construção de narrativas e enredos. Todos estes aspetos e outros que a educadora refere, servem para garantir a adaptação das crianças às curiosidades dos momentos. Assim, como acontece na metamorfose, o faz-de-conta promove uma experiência

fundamental pela essência dos interesses das crianças permitindo fluidez e liberdade na construção das próprias experiências.

### 3.2 Resultados da Observação Participante e Diário de Bordo

Apresentam-se, em seguida e de forma estruturada, os dados resultantes da observação participante organizados a partir de uma grelha de observação (Tabela 2). A grelha de observação foi usada como instrumento de registo e de análise aos episódios descritos no diário de bordo. Esta grelha foi criada de maneira a auxiliar a análise dos dados, de forma a responder mais objetivamente aos objetivos da investigação. Durante a observação dos diferentes momentos de brincadeira, em situações da rotina diária, foram sendo registadas respostas concretas e observáveis de comportamentos e ações das crianças.

Para cada objetivo de investigação, foram orientadas questões de observação para a recolha e análise dos dados que, por sua vez, contêm indicadores que permitem identificar e orientar respostas concretas das ações observáveis durante o faz-de-conta. Os indicadores são afirmados segundo níveis de evidência, dando uma análise estruturada e objectiva de maneira a afirmar interpretações consistentes. Desta maneira, a grelha de observação foi elaborada a partir dos objetivos que se desconstroem por questões e indicadores, de forma a garantir validação dos dados observados.

**Tabela 2 - Grelha de Observação**

Objetivos	Questões de observação	Indicadores de observação	Não observado	Pouco evidente	Evidente	Muito evidente
✓ Analisar as experiências de faz de conta das crianças na sala de atividades;	1 Quais as temáticas mais frequentes nas brincadeiras de faz-de-conta?	-Referências a temas do meio envolvente.			X	
		-Referências a temas na rotina/ atividades do dia-a-dia no jardim.		X		
		-Situações reais do cotidiano.				X
		-Situações inspiradas em histórias.			X	

		-Imitação do adulto.				X
	2 Que objetos utilizam para auxiliar a brincadeira?	-Uso de objetos estruturados com valor simbólico.				X
		-Uso de objetos não estruturados/improvisados pelas crianças.		X		
	3 Como se organizam as crianças para as brincadeiras?	-Organização em pares.			X	
		-Organização em pequenos grupos.				X
		-Interações coletivas.			X	
		-Interações individuais		X		
✓ Perceber as relações entre o faz-de-conta e o brincar.	1 Como emerge o faz-de-conta dentro do brincar?	-A partir de interações sociais.			X	
		-A partir de objetos com valor simbólico que passam a ter outro sentido.			X	
		-Através de interações sociais e com objetos de valor simbólico.				X
		-A partir da exploração do espaço.			X	
	2 O que incentiva a relação entre o faz-de-conta e o brincar?	-Surgimento de um novo enredo ou nova situação.		X		
		-Presença de objetos simbólicos e multifuncionais.				X
		-Presença de espaços ou áreas.				X
		-Interações entre as crianças.				X
✓ Observar a relação do faz-de-conta considerando as preferências dos meninos e meninas de modo inclusivo.	1 Quais as preferências de meninos em temas ou personagens?	-Preferências de meninos: temas de ação, desporto, super-heróis.			X	
		-Preferências de meninas: temas animação, música, fantasia, princesas.			X	
	3 Diferenças nos momentos de interação?	-Organização heterogénea.				X
		-Organização homogéneo.				X
		-“Exclusão” de meninos ou meninas em relação à temática do brincar.		X		
	4 As crianças manifestam diferenças nas	-Escolhem temas com estereótipos de género.			X	

		questões de género?	-Consenso em temas para ambos os géneros.			X		
			-Consenso nas interações.			X		
✓ Compreender como as crianças constroem e desenvolvem narrativas, e distribuem papéis durante o brincar.	1	Como surge a criação de narrativas?	-Por inspiração de algo do meio social.				X	
			-Por uma ideia espontânea.		X			
			-Por inspiração de experiências, histórias ou imaginação.			X		
			-Por criação de cenários no espaço.			X		
			-Por sugestões do adulto ou de outras crianças.			X		
	2	Como as crianças dão continuidade às narrativas?	-Através da continuação do um enredo.					X
			-Mudanças de enredo.		X			
	3	Como colaboram as crianças no desenrolar das narrativas?	-Utilização de objetos ou novos elementos.					X
			-Cooperação em momentos de liderança.			X		
			-Discordância em momentos de liderança.		X			
-Discordância na representação de papéis.						X		
✓ Identificar quais os espaços/ áreas/ contextos onde o faz-de-conta se desenvolve por meio da imaginação.	1	Que espaços, áreas ou contextos são mais utilizados?	a) Áreas da sala de atividades:	área da casinha				X
			área da fábrica.			X		
			área de pintura e desenho.	X				
			área da biblioteca.		X			
			área da ciência.		X			

			área da matemática.		X		
		b) Espaços exteriores do jardim:	Caixa de areia.	X			
			Cozinha de lama.				X
			Parque infantil				X
	2	Em que momentos se desenvolve o faz-de-conta?	-Período da manhã.				X
			-Período da tarde.		X		
			-Períodos de recreio.			X	
✓	1	De que forma a presença do adulto tem impacto?	-As crianças alteram a brincadeira e o seu desenvolvimento.		X		
			-Aceitam o envolvimento do adulto.				X
			-Rejeitam o envolvimento do adulto.		X		
	2	Que interpretações suscitam as brincadeiras de faz-de-conta?	-Reconhece o valor educativo.				X
			-Reflete as interações entre crianças.				X

Após a apresentação da grelha de observação é feita a análise dos episódios, organizados e seguindo algumas considerações da grelha. Procedem-se, assim, à categorização dos episódios tendo em conta os dados evidentes da grelha de observação, permitindo comparar as interações resultantes das brincadeiras com os dados da tabela. Num conjunto de cinco episódios que retratam diferentes dinâmicas de brincadeiras, cada episódio é identificado com um título que se adequa ao tema da brincadeira, permitindo destacar as várias temáticas.

### 3.2.1 - “Estamos no consultório”

Figura 1 - "Estamos no consultório"



*As três crianças que estavam na área do faz-de-conta encontravam-se a brincar aos médicos e possuíam alguns utensílios e objetos, às quais perguntei:*

- Eu: “quem vai levar uma injeção?” - Uma das crianças responde:
- K: “É a minha filha, ela está doente e portou-se mal.”

*Durante a brincadeira mantiveram relações lúdicas, mas, uma das crianças desempenhou um papel de forma expressiva:*

- K: “não és tu a médica, eu é que sou!”
- M: “não, tu és a mãe.”

*Notava-se que uma das crianças queria ser a mãe, mas ao mesmo tempo a médica.*

*(Diário de bordo, 12 de março, brincadeira de faz-de-conta).*

Análise reflexiva:

Aqui pretendo analisar a brincadeira ocorrida na sala de atividades, na área do faz-de-conta, onde se tornava evidente o querer usar a injeção como objeto e representar o

lado simbólico e funcional, que neste caso provocou uma ação reativa na criança, nomeadamente, expressada pelo medo e conseqüente de choro.

Ainda referente ao objeto utilizado, observamos que é o fator que desencadeia uma reação e ação no desenvolvimento da brincadeira. Durante esta interação, entre três crianças, a suposta “mãe” da criança salienta uma expressão que transforma a narrativa, na seqüência do comportamento, em estar doente porque “*portou-se mal*”. A criança, a dar uma conseqüência ao mau comportamento, menciona “*dar a injeção*” por parte da médica, onde a filha interpreta a ação como algo doloroso e que leva ao medo.

Outro ponto que merece destaque é quando uma das crianças demonstra um determinado desejo de querer assumir os dois papéis - mãe e médica - onde o quem é quem, leva a um conflito durante o brincar. Nesta situação, o facto da criança “K” se impor perante a outra de uma forma dominadora, era pela sua vontade de assumir ambas as representações de ser mãe e médica. A criança, descontente, acaba por desempenhar só o papel de mãe. Estas disputas de “quem é quem” podiam resolver-se no fim deste momento de brincar, sendo o próximo momento de brincadeira com a inversão de papéis e personagens.

### 3.2.2 - “Preciso de uma faca” - Resultados de Incidente crítico

*“Estavam crianças a brincar na área de faz-de-conta quando reparei na brincadeira que se estava a instalar. Ao saber que uma criança estava com um objeto (uma faca de cozinha), na presença do bebé, em que duas crianças diziam:*

*- L: “Eu choro e tu fazes.”*

*- D: “Já está, já matei...”*

*Apercebi-me do que estava a acontecer, o bebé estava a ser agredido por aquelas crianças, onde abordei a terceira criança que estava a cozinhar...*

*- Eu: ““M”, o bebé está a chorar tanto...”*

*- M: “O pai é o “D” ...*

*- Eu: Pergunta ao “D” se precisa de ajuda com o bebé.”*

*Neste momento, a “M”, largou o que estava a fazer na cozinha e juntou-se às duas outras crianças em que os relatos eram:*

*- D e L: “Mata, mata” (e riam-se)*

*- M: “Agora eu também”*

*- Eu: “Eu acho que podiam ir fazer uma sopa para o bebé...”*

*(Diário de bordo, 22 de abril, brincadeira faz-de-conta)*

Análise reflexiva:

Nesta situação, verificamos uma brincadeira complexa pelo facto do primeiro contacto com o bebé ser uma criança de etnia cigana onde, de seguida, se juntou outra criança. Com o decorrer da brincadeira, foi perceptível que a criança, ao usar uma faca de cozinha, estava a atribuir um significado agressivo e negativo, em vez de corte de alimentos.

Os temas que aqui se levantam, relativamente à agressão, sendo de forma espontânea, permite refletir sobre cada criança. Pressupõe-se que, sendo uma criança de etnia cigana, e já tendo manifestado vivências mais complexas no que respeita à violência, torna-se ainda mais complexo, quando outras duas crianças que entram na brincadeira, não partilham destas vivências nas suas vidas pessoais, mas vivenciaram este momento de “violência”. Quando alertei a terceira criança de modo informal, para ver se a criança alterava ou mudava o contexto da brincadeira, a mesma apenas refere que o pai é o “D”, mas algo desperta para saber o porquê de o bebé estar a chorar. Assim, nesse instante, introduziu-se na brincadeira onde se colocou num papel de compactuar com a agressão e também de rebeldia.

O facto de as crianças simularem a morte do bebé, tem o seu lado fictício, e de perceber o que pode acontecer testando possibilidades. Daí que a minha intenção fosse conseguir mediar a situação, não querendo limitar a brincadeira, mas tentar controlá-la com a terceira criança, percebendo se ela mudava o registo do que estava a acontecer. Outro propósito foi introduzir uma questão para que as crianças me ouvissem e pudessem mudar o rumo da brincadeira e da ação agressiva perante o bebé que merece todo o cuidado.

Além disso, as crianças, sabendo que “D” era o pai, não olharam para o comportamento agressivo em vez do comportamento cuidadoso, onde nesta situação, as três crianças se aperceberam que se calhar o papel que estavam a assumir não era pai, mas sim de um assassino. No entanto, as crianças, durante o ato estavam-se a rir dando a entender que estavam cientes do que estavam a fazer, que não passava de fantasia do contexto violento e que assim todo ato estava controlado.

Neste momento não foi possível retirar registo fotográfico. Desta forma, os objetos e elementos da área do faz-de-conta promovem diferentes tipos de interação, neste caso

o propósito do objeto não servia para cortar alimentos, mas sim como um instrumento violento, dando a entender que a criança que faz uso desse objeto e percebe o duplo sentido que o mesmo pode ter.

Aqui, pretende-se dar resposta ao segundo objetivo (perceber as relações entre o faz-de-conta e o brincar). Este retrato de brincadeira em pequeno grupo, de 3 crianças, permitiu perceber qual o ponto em que o contexto da brincadeira passou a ser faz-de-conta. Existe um conjunto de emoções que se desencadeiam, as crianças acabam por se envolver por influência de outras, onde a brincadeira se caracteriza por: Brincadeira faz-de-conta – contexto social: brincar com facas, onde determinados indicadores merecem dar resposta ao objetivo, apoiado em questões de observação (tabela 2). Perante a primeira questão colocada, a este segundo objetivo, o que torna o faz-de-conta fosse evidente, é a interação social das duas crianças inicialmente. Ao considerar este relato sob a técnica de incidente crítico em folha de registo (Anexo C), é pelo motivo do comportamento que a criança manifestou sendo essencial a sua abordagem crítica e construtiva (Estrela & Estrela, 1994). O incidente coloca-se pela existência de uma criança que, na sua vida pessoal, já experienciou e espelha situações de violência, sendo de um contexto familiar destruturado e instável, demonstrando em vários momentos do seu dia a dia no jardim, várias manifestações de violência/revolta.

Para Neves (2005) o faz-de-conta é “uma expressão de apropriação individual e criativa do mundo dos adultos, por parte das crianças, e reprodução dos adultos” (p.461).

Neste episódio, o que incentivou as crianças para uma situação de faz-de-conta, foi o uso do objeto, onde a sua função conduziu a ação de agressor com uma faca, pela forma de como o estava a usar, indo ao encontro da ideia retratada no episódio anterior. Tendo em conta a segunda questão de observação colocada a este objetivo, a presença de objetos simbólicos e multifuncionais e as sucessivas interações entre as crianças, foram dois indicadores muito evidentes neste episódio de incidente. Nesta linha de pensamento, também Lima (2019), relata que as crianças estão “atentas ao que está a sua volta, e leva para as suas brincadeiras as observações feitas a partir das ações dos adultos, representando de forma simbólica a sua interação com o meio que está inserido” (p.28).

Perante o episódio, consegue-se entender a passagem do brincar para ser faz-de-conta pois, embora o enredo reflita um contexto mais violento, a imaginação e a fantasia transformam o faz-de-conta representando situações que não fariam no mundo real.

É de salientar que no seguimento desta brincadeira, o terceiro objetivo (observar a relação do faz-de-conta considerando as preferências de meninas e meninos) demonstra ser reconhecido através da envolvência de meninos e meninas em brincadeiras faz-de-conta (Tabela 2). Neste caso, a primeira questão de observação para este objetivo, realça quais as preferências de temas ou personagens onde as crianças nas suas brincadeiras evidenciam. As crianças deparam-se com algumas concepções de género quem em vários momentos pode levar a escolhas de brincadeiras estereotipadas, mas o que se pretende não estereótipos é o brincar inclusivo onde é possível ver a criança a sentir “satisfação e prazer na atividade de brincar, expressa seus pensamentos, desejos, emoções e é livre para escolher as suas atividades lúdicas preferidas” (Bicalho, 2013, p.47). Aqui verifica-se que não houve nenhuma limitação por parte das crianças a mencionar que a brincadeira seria estereotipada ao género de cada uma.

Referente a este episódio foi possível observar diferenças na interação entre crianças, onde as mesmas se organizaram de forma heterógena, duas meninas e um menino. Do ponto de vista de Bicalho (2013), as crianças relacionam-se umas com as outras e constroem significados que motivam as suas ações onde expressam diferentes formas de agir. Tendo em conta a temática da brincadeira, na segunda questão de observação, é possível refletir que o grupo de crianças não apresentou qualquer estereótipo de género por se tratar de um tema mais violento e de ação, muitas vezes associado a preferências de meninos, a interação e o interesse manifestou-se de forma inclusiva, para as três crianças. O faz-de-conta envolve o prazer, a experimentação onde diferentes interações ampliam o desenvolvimento da criança. Na existência de situações semelhantes a este episódio, as atitudes e ações não devem ser reprimidas pelo facto de estarem envolvidas numa brincadeira que não o habitual, deve-se olhar ao que despertou a “curiosidade de brincar como algo novo do habitual, quanto mais livre a criança for para explorar e descobrir, mais rica será a sua experiência e aprendizagem” (Campos et al., 2021, p.2661). Existem preferências sim, de umas crianças para as outras, mas não deve existir limitação de exploração de novas personagens, identidades e saberes.

### **3.2.3 - “Temos de estar a dormir, ouviste?”**

**Figura 2** - "Temos de estar a dormir, ouviste?"



*“Estávamos no momento das áreas de interesse quando uma criança me pergunta se podia transportar as almofadas da área da biblioteca, como não estava lá nenhum menino, para a área do faz-de-conta porque precisavam para fazer uma coisa..., eu disse que sim...”*

- B: *“A almofada tem de ficar por cima para nos metermos em baixo.”*
- L: *“Vamos pôr assim.”*
- K: *“Não, assim não! Tem de ficar como se fosse uma tenda...”*
- B: *“Sim é isso, agora temos de nos deitar.”*
- L: *“Temos de acordar quando os bebés chorarem.”*
- K: *“Mas temos de estar a dormir, ouviste?”*

*(Diário de bordo, 10 de abril, brincadeira de faz-de-conta).*

Análise reflexiva:

O uso dos diferentes objetos e materiais, na sala de atividades, costumam transitar de uma área para a outra, quando faz sentido e de acordo com as necessidades para as crianças usufruírem. As crianças, ao quererem usar as almofadas, pretendiam criar um ambiente apropriado, tendo em conta que na área do faz-de-conta não havia cama para as três. Neste sentido, tiveram de arranjar outra alternativa de forma a estarem perto dos bebés. Duas das crianças entraram num momento de conflito por considerarem que o posicionamento das almofadas deveria estar de forma diferente, mas chegaram a

um consenso porque existia um objetivo comum, que era o espaço para dormir e que fosse semelhante a uma tenda.

Ao fim de se acomodarem ao espaço, a brincadeira refletiu-se numa situação familiar, em que as crianças tiveram de prestar cuidados aos bebês: dar leite, mudar a fralda e brincar. As crianças ao assumirem o papel de cuidadoras: “L: *temos de acordar quando os bebês chorarem*”, presumem também que os bebês choram por algum motivo, e que o facto de estarem acordadas conta com o propósito de auxílio. A criança quando faz esta afirmação mostra a intenção de assumir a liderança perante as outras três crianças, mostrando com firmeza que essa ação tem de acontecer.

Neste seguimento, este episódio visa responder ao quarto objetivo (Compreender como as crianças constroem e desenvolvem narrativas, e distribuem papéis durante o brincar), destacando a construção do cenário imaginativo para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Assim este enredo caracteriza-se por: Brincadeira faz-de-conta – contexto familiar, onde os indicadores darão respostas às questões de observação, colocadas ao objetivo (Tabela 2). Desta forma as crianças organizaram-se em pequeno grupo, de 3 crianças.

A primeira questão de observação, aborda como surge a criação de narrativas e que, entre os indicadores presentes, é possível caracterizar este relato de brincadeira em dois indicadores. Em primeiro, a inspiração por algo do meio social, onde é válido articular com experiências observadas por ser uma situação que possa ter estado presente no meio familiar, onde as crianças olham atentamente aos cuidados maternos da primeira infância, no caso de terem irmãos mais novos, primos, entre outros. Outro fato explicativo tem a ver com as preferências de meninas, onde as crianças espelham ações de mães a partir do vínculo próximo com o bebê, serve e destaca quanto ao momento de alimentar o bebê, onde as crianças tomam consciência de alguns gestos cuidadosos como alimentar, dar o leite, por exemplo, sendo essa uma ação muito repetida.

Em segundo, a criação de cenários no espaço onde as crianças procuram adequar o espaço para um ambiente de quarto, possivelmente. Na vida real, observam que é uma divisão da casa que promove momentos de descanso, neste caso, seria um período de noite uma vez que referem que também teriam de estar a dormir, com a exceção de que se o bebê chorasse, teriam de acordar.

Como refere Vygotsky (2012), a imaginação criativa da criança é abordada com outros sentidos que desafiam a sua forma leve e natural. Aqui, a criatividade era chamada a ser significativa, onde as crianças estruturam a brincadeira por um novo cenário, e sem

a criação do mesmo o enredo não teria impacto, sendo o próprio cenário que impulsionava as suas ações e desenvolvimento da narrativa. Articulando com o primeiro episódio – “Estamos no consultório”, ambos contribuem para este objetivo, como referido, estando presente a imaginação e a fantasia na forma como as crianças se inspiram, como dão continuidade, novas sugestões e como colaboram.

Já a segunda questão de observação, descreve como as crianças dão continuidade às narrativas, sendo evidente a continuidade do enredo, podendo existir novas interações por ações entre crianças, o que não altera o que define e transmite a brincadeira. Neste seguimento, a terceira questão vem sustentar as questões anteriores pela forma de como as crianças colaboram no desenrolar de narrativas, onde o indicador que melhor se destaca a este episódio é a cooperação em momentos de liderança, onde as crianças não aparentam entrar em desacordo que prejudique o entendimento entre crianças mas sim, a colaboração e entendimento entre todas.

#### **3.2.4 - “O barco já está a andar”**

**Figura 3 - "O barco já está a andar"**



*“Já estava no fim do tempo de intervalo da manhã quando as 3 crianças ainda estavam no mesmo sítio a brincar, voltei a mencionar que estava na hora de regressarmos à sala quando uma das crianças dentro de uma mala de viagem, diz:*

- Mi: *“O barco já está a andar...”*
- B: *“Ele tem de ir mais rápido para ver os golfinhos.”*
- Eu: *“Para onde vão? Vão de barco? Uauuu...”*
- Ma: *“Sim, fomos passear à beira-mar e já voltamos.”*
- Eu: *“Mas esse barco é muito pequeno, não acham?”*
- B: *“Cabemos as três e temos cintos de segurança...”*
- Eu: *“Mas a “Mi” não tem cinto de segurança...”*

*E neste instante soltaram os cintos e foram de regresso para a sala”.*

*(Diário de bordo, 6 de maio, brincadeira de faz-de-conta)*

Análise reflexiva:

Através do diálogo com as crianças, percebeu-se que o objetivo das mesmas era explorarem a sua brincadeira, de forma a aprofundarem os motivos que as despertou a andarem de barco e o que observaram. Ao verificar que eram três crianças dentro da mala de viagem – “barco”, foi questionado se o espaço era suficiente para as três, de modo a que elas conseguissem encontrar uma solução. Desta maneira, proporciona-se às crianças que demonstrem o seu ponto de vista, resolvendo a situação ao verificarem que existem cintos de segurança, e, portanto, existe espaço para cada uma delas, não havendo necessidade de excluir nenhuma do “barco”.

A mala de viagem era o mais semelhante a um “barco”, conseguindo representar um meio de transporte. Esta mala de viagem, enquanto objeto, deu para ser um barco por possuir elásticos e por ser do tamanho que elas consideravam adequado. Consegue-se constatar que, através da brincadeira, as crianças estão atentas aos conceitos de segurança.

Salienta-se um pormenor curioso que uma criança destacou - “*passar à beira-mar*”, da forma como foi dito deu a entender que tem uma relação muito próxima com o mar, como se estivesse mesmo a andar na areia junto ao mar. No entanto, facilmente se verificou que queria dizer que estava perto do mar e à beira dele.

Aqui pretende-se dar resposta ao quinto objetivo (identificar os espaços/áreas/contextos onde ocorre o faz-de-conta) destacando o espaço, área ou contexto onde se desenvolveu esta experiência de faz-de-conta, que se destaca entre as experiências anteriores mencionadas. A temática que caracteriza este episódio é; brincadeira de faz-de-conta - contexto social: viagens de barco, pela forma de como as crianças fizeram com que a imaginação “visse”, no sentido em que surgiram novas combinações, a partir de experiências vividas (Tabela 2). Esta “viagem de barco” contou somente com 3 crianças que se organizaram para viver a experiência.

De forma a dar resposta à primeira questão de observação a este objetivo, este episódio desenvolveu-se no espaço exterior do jardim, num cantinho perto do parque infantil. Assim, já a segunda questão de observação refere em que momento se desenvolve o faz-de-conta, onde aqui o período predominante foi no período de recreio, da parte da manhã. Ao contrário dos espaços, áreas ou contextos anteriores, o desenvolvimento da brincadeira no espaço exterior fez redescobrir e satisfazer os desejos das crianças e refletir como as brincadeiras de faz-de-conta se podem desenvolver fora do espaço que não seja estruturado. Como aponta Carlos (2010), as crianças ao

experimentarem e assimilarem com produtividade, a felicidade torna-se superior à realidade e favorece viver no mundo imaginativo.

### 3.2.5 - "O meu autocarro está pronto"

Figura 4 - "O meu autocarro está pronto"



*"No período da tarde, ainda no momento das comunicações, o "J" encontrava-se na área das artes a construir um autocarro, quando de repente se junta a si uma criança," A".*

- J: *Oh "A", não! Não mexas aí, isso são as luzes do meu autocarro, não as tires!!*
- A: *Faltam-te aqui outras rodas para os faróis.*
- J: *O meu autocarro está pronto só falta mesmo acabar o volante.*

*Após o momento de discussão do que poderia faltar mais ou não, estas duas crianças iniciaram a viagem de autocarro pela sala...*

- J: *Eu entro primeiro porque vou a conduzir, agora entras tu...*
- A: *Vamos, já estou!*
- J e A: *O autocarro vai passar, o autocarro vai passar (circulam pela sala).*
- Eu: *Também posso entrar no autocarro?*

- J: *Só dá para estarmos dois, eu fico porque sou o condutor...*  
- A: *Tem de ser um de cada vez, aqui dentro.*

*No fim desta experiência, as restantes crianças ficaram felizes pela construção do J e iniciaram algumas delas a viagem de autocarro”.*

*(Diário de bordo, 22 de maio, brincadeira faz-de-conta)*

Análise reflexiva:

No início da brincadeira existiu receio do que se poderia desencadear quando o J. estabeleceu limites quando outra criança se aproximou e deu uma opinião à sua construção. Neste momento, poder-se-ia ter desencadeado um conflito entre as crianças e a destruição de algum pormenor da construção. No entanto, a criança aceitou as ideias da outra criança, respeitando a obra.

No momento de exploração do objeto, a criança J. apercebe-se que o número de pessoas a mais pode comprometer a viagem do autocarro. A criança que criou o veículo assume-se como líder, sendo a única a poder usufruir por mais tempo da brincadeira, por ser condutora e criadora. Como o autocarro tem limitações de espaço e pessoas, a criança demonstra uma noção comprometedora do espaço para o fluxo da brincadeira. Foi muito interessante observar como a criança decidiu aventurar-se através de uma construção de “grande” dimensão e apropriar-se dela teve impacto a nível individual, como também, a nível coletivo. Esta criação reflete a maneira como as crianças olham ao que está à sua volta, transformando as vivências em momentos que proporcionam significado, assim como, o circular pela sala.

Pela autonomia desta construção, a criança sentiu que o momento onde o autocarro circulou pela sala revelou-se um momento de orgulho, desenvolvendo a vontade às outras crianças de experimentarem e possivelmente criarem. Quando a criança cria um objeto e depois faz uso do próprio, assumindo o papel de ser motorista, esta atuação é de acordo com as experiências e contextos à sua volta. Como mencionam os autores Aboud e Azevedo (2016), “o faz-de-conta permite compreender a vida cotidiana, e alguns desses aspetos do cotidiano estão presentes na brincadeira” (p.612). E em resultado disto, o entusiasmo das outras crianças a visualizarem o autocarro, inspirou a imaginação de cada um.

Como retrata o episódio, a criança que criou e protagonizou o autocarro, estaria rodeada de uma emersa curiosidade, que permitiu criar em forma real, em 3D. A linha da

criação e da imaginação dá oportunidade às crianças de desenvolverem ou reproduzirem o que existe ou o que não existe. Desta forma, “a criatividade é frequentemente referenciada como a capacidade de imaginação, de invenção e criação” (Simioni, 2023, p.15). Estes conceitos estão interligados e promovem a construção de autonomia, que é tão importante na vida de uma criança, quanto na vida dos adultos.

Neste seguimento, pretende-se dar resposta ao sexto objetivo (perceber qual a perspetiva do adulto sobre o faz-de-conta das crianças, bem como o seu papel e desenvolvimento) olhando a forma de como o adulto pode entrar na brincadeira para apoiar as crianças no faz-de-conta (Tabela 2).

A participação do adulto nas brincadeiras das crianças promove estímulos e satisfação para ambos. Neste caso, a primeira questão de observação colocada a este objetivo, descreve de que forma a presença do adulto tem impacto nas brincadeiras. Foram evidentes neste episódio alguns dos indicadores perante esta questão, relativamente a um primeiro indicador, a posição que o adulto adotou foi no sentido de observar se o seu envolvimento iria alterar a brincadeira, mas não se mostrou evidente a mudança de desenvolvimento. Já o segundo indicador, refere-se à aceitação do envolvimento do adulto, onde neste caso, as crianças não manifestaram qualquer incómodo perante a sua interação e reconheceram de forma positiva envolvimento.

Assim, a envolvimento dos “adultos com as crianças, os adultos sentem-se igualmente divertidos, mais descontraídos e felizes, o que é benéfico para o clima e ambiente na sala, onde deve existir cumplicidade e harmonia” (Lopes, 2014, p.31). É de se considerar que brincar é viver, onde há a formação de novas coisas, a partir da espontaneidade da própria criança e também com as outras crianças (Simioni, 2023).

Perante a segunda questão de observação deste último objetivo, coloca-se possíveis interpretações por parte do adulto sobre as brincadeiras. Desta maneira, um dos indicadores recai sobre reconhecer o valor educativo que, neste retrato de brincadeira pela forma de participação do adulto, demonstra um olhar de valor pela dimensão que a construção de um “automóvel”, construído por uma criança, gerou dando abertura a que o objeto de criação seja potenciador a sucessivas brincadeiras como foi reconhecido pelas crianças.

O último indicador refere-se à forma como o adulto reflete sobre as interações entre crianças, onde aqui, neste episódio, é evidente a interação primeiramente entre as 2 crianças iniciais ainda durante a construção, onde é possível refletir quanto à manifestação. Quanto à segunda a criança, pela possibilidade de desencadear um conflito

acerca da possibilidade de criação a decoração do objeto, outra possível reflexão a ser analisada pelo adulto, trata-se quanto à exposição que se instalou na sala depois de estar concluída a construção, onde o sentimento de espanto e curiosidade poderia promover outras interações entre crianças além do que algumas manifestaram.

Existem pensamentos intrínsecos no decorrer da vida, em que à medida que o tempo passa, o brincar ao faz-de-conta dá a entender que ficou na infância. É importante refletir na perspectiva do adulto, seja ele educador, pais entre outros, a forma como se colocam de forma ativa ou passiva durante momentos de brincadeira e de forma a apoiar o desenvolvimento das crianças e sucessivamente a fortalecer a relação adulto-criança.

Lopes (2014) salienta que as brincadeiras também necessitam de ingredientes, e que esses contribuem para uma aprendizagem ativa, onde se integra, nomeadamente, o adulto. Neste caso, o valor que se destaca neste último objetivo, é a forma como o adulto pode gerir algumas interpretações e refletir dentro do que observa, dando a capacidade de ser mediador ativo, de maneira a potenciar uma aprendizagem mais significativa.

## **Capítulo 4 – Discussão e conclusões**

Neste capítulo procede-se à discussão acerca dos dados apresentados anteriormente, de maneira a refletir e concluir este trabalho, dando resposta à problemática e aos objetivos delineados para esta investigação. A discussão incide sob as interações expostas nas brincadeiras de faz-de-conta que resultaram da estratégia adotada na investigação, sustentada através da observação participante, pelo diário de bordo e pelos registos fotográficos que mantêm vivas as brincadeiras. Além disso, as conclusões incidem também sob os resultados da pesquisa documental, onde são destacados aspetos quanto ao desenvolvimento integral das crianças e como o faz-de-conta se encontra evidente nos projetos. Será ainda abordado o processo de ação durante a prática de estágio, analisando como o faz-de-conta se desenvolve e surge na educação pré-escolar.

Em primeiro lugar, destacam-se os resultados da pesquisa documental que incluem pontos comuns, referindo que todo o espaço e ambiente educativo têm em vista estratégias diferenciadas e significativas. Assim, o desenvolvimento contínuo e integral das crianças resulta de oportunidades que são proporcionadas, onde parte desta linha a valorização da criança como elemento central no processo educativo na EPE. Ambos os documentos destacam ofertas que permitem o desenvolvimento de experiências lúdicas, incluindo adaptações em contextos e espaços, dando espaço às experiências de faz-de-conta. Estes aspetos, além de não serem referidos como conceito de faz-de-conta, ambos os projetos reconhecem a sua relevância no desenvolvimento das crianças, podendo ser visto como uma verdadeira “metamorfose”, onde as descobertas são efémeras e oferecem múltiplas possibilidades.

Assim, ao cruzar os resultados da pesquisa documental e da observação participante, é possível compreender a problemática da investigação: “O que caracteriza a brincadeira de faz-de-conta em contexto da educação pré-escolar?”, afirmando que a brincadeira de faz-de-conta se manifesta pela sua forma de espaço e expressão, criação e construção de significados. Perante os resultados obtidos nos dados recolhidos nos episódios que retratam brincadeiras de faz-de-conta, verificamos que as crianças mantiveram diversas interações, entraram em processos de negociação e de exploração de papéis, na maioria das vezes. Em sequência das evidências, foi possível verificar, em relação ao primeiro objetivo, que as experiências de faz-de-conta acontecem em toda a sala de atividades, no exterior, ou em qualquer lugar que desencadeie uma brincadeira, excluindo-se a ideia de que só na área de faz-de-conta o faz-de-conta acontece.

Neste seguimento, no entanto, também se verificou que a maioria das brincadeiras decorreram no espaço de sala de atividades, mais concretamente na área da casinha, onde se desenvolveram vários episódios de faz-de-conta. A presença deste objetivo – o de promover o faz-de-conta na área da casinha - é clara no projeto curricular de grupo, onde se valoriza o faz-de-conta pela existência desta área na sala de atividades, munida de recursos que apoiam e despoletam estas experiências. No entanto, verificamos que, outros objetos em outros espaços, também o podem fazer – dependendo, assim, da oportunidade que se desencadeia a partir de alguma criança ou alguma situação que instigue ao fazer-de-conta.

Muitas das experiências trazidas para este trabalho de investigação tiveram como referência e inspiração, situações reais do cotidiano, onde, em alguns episódios, é evidente uma proximidade de imitação do adulto. A maioria dos episódios espelha pequenos detalhes e retratos de experiências pessoais, como a ida ao médico, o adormecer o bebé, o ir à praia, andar de barco, entre outras. Assim, por meio da brincadeira de faz-de-conta “a realidade da criança é criativamente representada por ela, seus modos de vida, a relação com os objetos, a particularidade e a universalidade da cultura e, especialmente, aquilo que é fundamental ao desenvolvimento da personalidade: as relações entre as pessoas. (Lima & Costa, 2021, p.3). Neste sentido, é possível incluir e articular a resposta ao quarto objetivo, no que concerne ao compreender como as crianças constroem e desenvolvem narrativas e distribuem papéis durante o brincar. Perante a forma de como as crianças se organizaram para as brincadeiras, a maioria dos episódios retrata a sua organização em pequenos grupos, de três elementos, salvo o último episódio que se inicia com interação em par, mas depois passa a uma interação coletiva, o que se constata que a comunicação é muito importante no faz-de-conta, onde o facto de se observar mais em pequenos grupos e/ou em pares, pode significar que com 2/3 crianças a comunicação e interação é mais fácil do que num grupo grande, onde, mais facilmente, se pode dispersar o enredo/narrativa.

Relativamente ao segundo objetivo desta investigação, perceber as relações entre o faz-de-conta e o brincar, é possível perceber que, um dos cinco episódios destacou a presença de ser faz-de-conta em vez de brincar. Foi possível constatar que as brincadeiras emergem, maioritariamente, através de interações sociais com a presença de objetos com valor simbólico. Segundo Wajskop (2015), o brinquedo ou objeto pela sua ação lúdica são “privilegiados da educação das crianças, desde que inseridos numa

proposta educativa que se baseia na atividade e interação destas e só têm significado quando utilizados pelas crianças para brincar” transformando-se em presença que incentiva o faz-de-conta e o brincar (p.4). Relativamente ao indicador que indica que, o faz-de-conta emerge a partir da exploração o espaço, este é evidente no episódio “O barco já está a andar”, tendo em conta que se apropriaram do espaço para emergir uma viagem de barco. Neste sentido, as brincadeiras não se desdobram só pelos conceitos que dão sentido, a imaginação, invenção, criatividade como também promovem a que as experiências se tornem lúdicas e esses momentos de brincadeiras “além de propiciar inúmeros momentos de aprendizagem, são bem vistos pelas crianças, apreciados de forma eficaz e de qualidade” (Arantes e Barbosa, 2017, p.110).

De acordo com o terceiro objetivo de investigação, observar a relação do faz-de-conta considerando as preferências de meninos e meninas de modo inclusivo, foi pertinente observar preferências de temas ou personagens para meninos e meninas e as suas diferenças ao nível de questões de gênero, consequente das preferências de uns e outros. Dois episódios evidenciaram preferências de meninos – episódio do incidente crítico e episódio do autocarro; e dois episódios associados a preferências de meninas – episódio do consultório médico e episódio cuidar dos bebés. Desta maneira, é possível destacar que os episódios referentes ao autocarro e consultório médico são também experiências comuns entre meninas e meninos, como o episódio da viagem de barco é também uma experiência com interações comuns. As crianças, ao longo das suas interações sociais vão-se construindo em diferentes momentos, mas não se deve olhar à separação de meninas e meninos de maneira incompatível, elas recriam e vivem situações, não por ser de preferência de meninos mas, de forma a olharem para elas mesmas e vivenciem de forma ativa. Constitui-se que tantos os meninos como as meninas não devem parecer de uma posição inferior, quando brincam juntos, ou quando brincam com objetos que se associam a menino ou menina do sexo oposto. Estas concepções reprimem o próprio brincar e a sua forma livre e espontânea (Bicalho, 2013). Quanto às diferenças nos momentos de interação, é importante frisar que somente um episódio teve uma organização heterogénea, nomeadamente o episódio do incidente. Os restantes episódio constituíram-se sob uma organização homogénea, com meninas, e o último com meninos. É importante salientar evidências de como surge a criação de narrativas, a inspiração de algo do meio social é observável de maneira muito evidente. E sucessivamente surgem outros aspetos como, inspiração de experiências, histórias ou imaginação e criação de cenários no espaço. Por este motivo, de forma a compreender

como as crianças constroem e desenvolvem narrativas, e distribuem papéis durante o brincar, os episódios não revelaram mudanças de enredo, mas mostraram claros indicadores de como crianças colaboram no desenrolar das narrativas, com a utilização de objetos ou novos elementos e por questões de discordância na representação de papéis.

Perante os resultados obtidos relativamente ao quinto objetivo, identificar os espaços/ áreas/ contextos onde ocorre o faz-de-conta, foi possível verificar que a área da casinha para as crianças é uma área de conforto e que, pela sua forma e disposição de materiais e recursos têm um conjunto de ferramentas que permite desenvolver brincadeiras de faz-de-conta. O brincar ao faz-de-conta permite que as experiências sejam construídas directamente pelas crianças e, por exemplo, no modelo pedagógico – Movimento da Escola Moderna, os valores de inclusão e entreaajuda são alguns dos princípios que as crianças devem atingir dentro das suas interações. O autor Niza (2015) refere que todas as áreas da sala de atividades impulsionam para o desenvolvimento de experiências. Assim, relativamente aos espaços exteriores evidenciam-se dois espaços: a cozinha de lama e o parque infantil mas, só um episódio foi observável no espaço exterior. De acordo com espaços, áreas ou contextos mais utilizados, importa referir os momentos onde se desenvolveram as brincadeiras de faz-de-conta que, na sua maioria, ocorreram em períodos da manhã; destacando-se que os episódios que ocorreram na área da casinha e na área da fábrica, eram nos momentos de atividades autodirigidas que decorriam da parte da manhã, onde as crianças escolhem de acordo com os seus interesses qual a área que queria frequentar.

Para concluir, destaca-se o último objetivo da investigação onde interessa perceber qual a perspetiva do adulto sobre o faz-de-conta das crianças, bem como o seu papel e desenvolvimento.

As diferentes sensações e interpretações acerca do faz-de-conta vão além da observação, seja direta ou indireta, implicando uma participação ativa. O ato de refletir sobre a sua posição, deve incidir sob o momento em que o seu envolvimento passa a ser um fator essencial ao estímulo da brincadeira, e de que forma pode valorizar o faz-de-conta, sem interferir no bem-estar implicação da criança de maneira “invasiva”. É fundamental que o educador, o adulto seja mediador na forma intrínseca do brincar, sendo como um suporte a enriquecer os conceitos que se desenvolvem bem como, as suas interações demonstrem que pelo brincar, há um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento.

Dentro desta investigação, entre os objetivos a alcançar, destacou-se o desafio de olhar aos interesses das crianças e “caçar” borboletas a partir do que as crianças retratavam, podendo transformar em novos sentidos. Ao longo da EPE, a forma de orientar e promover atividades causou alguma preocupação, pela ausência de planificação, onde as crianças nos momentos da manhã, em reunião de grupo, partilhavam curiosidades e temáticas onde a planificação surgia nesse momento. A forma de agarrar borboletas e estimular as crianças para as suas descobertas, serve a observar os movimentos dos interesses das crianças, que mudam de forma rápida, onde estar atento e resgatar alguns pormenores, é uma forma de recordar as crianças e incentivar a novas realizações. Ao longo desta experiência foi possível constatar que as crianças, através do faz-de-conta, desenvolvem diferentes interações, onde beneficiam da partilha de saberes umas com as outras e desenvolvem o domínio da autonomia.

O faz-de-conta, ao promover interações, tal como o autor Niza (2015) afirma; “as crianças aprendem em interação, negociando significados e construindo saberes de forma cooperativa, enquanto desenvolvem a autonomia pela gestão das suas escolhas no contexto e ação” (p.34) fortalece os pressupostos desta investigação.

À medida que as experiências e vivências se desenvolviam, foi possível refletir a partir delas, de maneira a estabelecer novos significados para melhor desenvolvimento como também para melhorar a identidade pessoal. O ato de refletir move novas ações, que devem partir de interrogações, dúvidas, para que se consiga encontrar respostas. Com a ausência de questionamento acerca de uma prática, não há mudanças nem tomadas consciência e, para isso, é fundamental que a reflexão seja uma das componentes da prática profissional docente, de forma a gerir o progresso de ensino e aprendizagem.

A estratégia metodológica presente nesta investigação permitiu analisar com profundidade ações, comportamentos, diálogos e dinâmicas, possibilitando um entendimento dos fenómenos a estudar. Através da observação participante foi possível observar que as respostas emergiram nos momentos de brincadeira, tendo a oportunidade de descobrir um pouco mais de cada criança. O diário de bordo considerou-se uma ferramenta essencial, no que respeita à diversidade de métodos de registo que, declaram um conjunto de experiências de brincadeiras de faz-de-conta. Os registos transcritos do diário de bordo, acompanhados com os registos fotográficos que espelham as vivências reais, foram fruto para toda a análise de dados, com evidências da grelha de observação.

Neste seguimento, apesar de, enquanto investigadora, o presente trabalho me ter proporcionado um vasto leque de experiências e instrumentos de investigação, é de realçar que se trata de um estudo que requeria mais tempo de aprofundamento, bem como de mais dados a analisar, de forma que as conclusões fossem mais abrangentes e elucidativas da problemática em questão. Ao considerar a realização do trabalho de investigação, pretendo assinalar uma nota relevante, relativa à lista de objetivos, que conta com seis, e que, desta forma, diante desta lista, alguns objetivos poder-se-iam relacionar a um só, como foi mencionado essa referência no momento de discussão dos dados. Ainda assim, para futuras investigações, importa ter atenção ao desafio de que o número de objetivos, pela sua extensão, pode comprometer o trabalho e o olhar do investigador, uma vez que podem dificultar a análise do estudo com profundidade.

Para concluir, olhando ao que foi mencionado relativamente à prática de estágio, estabelece-se relações significativas e de grande vínculo com os participantes do estudo. Futuramente, espero contribuir para o desenvolvimento de outras crianças, certamente noutros contextos. Assim, pretendo, nos próximos desafios do futuro, manter uma prática ativa e inclusiva, incentivando a abertura para novas ideias, abordagens e conhecimentos. É essencial dar voz às crianças e assumir uma postura mediadora, de modo a responder às necessidades de cada uma, assumindo uma orientação integrada, equilibrada, ativa e feliz.

## Referências Bibliográficas

- Abbott, L. (2006). «Brincar é bom!» Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. Em J. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 94–107). artmed.
- Aboud, L., & Azevedo, H. (2019). Os cantos estão arrumados. E agora, professora? O faz de conta com crianças da educação infantil. *Revista Educação Pública Cuiabá*, 28(69), 601–621.
- Albuquerque, C. (2018). *“As crianças e as Concepções do Brincar”*. [Instituto Politécnico de Coimbra Escola Superior de Educação de Coimbra]. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23162/1/CAROLINA\\_ALBUQUERQUE.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23162/1/CAROLINA_ALBUQUERQUE.pdf)
- Arantes, A., & Barbosa, J. (2017). O lúdico na educação infantil. *Magistro de Filosofia*, X(21). <https://www.catolicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/wp-content/uploads/2017/04/o-l%C3%BAdico-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.pdf>
- Augusto, C., Souza, J. Dellagnelo, E., Cario, S. (2013). Pesquisa qualitativa: rigor metodológico no tratamento de teoria. *Revista Economia e Sociologia*, 51 (4), 745-764. <https://www.scielo.br/j/resr/a/zYRKvNGKXjbDHtWhqjxMyZQ/?lang=pt&format=pdf>
- Barbosa, A. (2019). *Prática de Ensino Supervisionada: Estratégias de Ensino e Aprendizagem*- [Instituto Politécnico de Bragança Escola Superior de Educação]. [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/20544/4/RFE\\_Adriana\\_Filipa\\_Branco\\_Barbosa\\_30842.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/20544/4/RFE_Adriana_Filipa_Branco_Barbosa_30842.pdf)
- Barboza, L., & Volpini, M. N. (2015). O faz de conta: Simbólico, representativo ou imaginário. *Cadernos de Educação*, 2(1).

<https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200208.pdf>

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. edições 70.

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod\\_resource/content/1/BARDIN\\_\\_L.\\_1977.\\_Analise\\_de\\_conteudo.\\_Lisboa\\_\\_edicoes\\_\\_70\\_\\_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN__L._1977._Analise_de_conteudo._Lisboa__edicoes__70__225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf)

Barros, M. (2008). *Memórias inventadas para crianças*.

<https://www.tudopoema.com.br/manoel-de-barros-brincadeiras/>

Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?.

Revista JA, 64 (VII), 40-43. [https://www.yumpu.com/pt/document/read/35203267/9-investigaaao-qualitativa-e-quantitativa-universidade-da-madeira#google\\_vignette](https://www.yumpu.com/pt/document/read/35203267/9-investigaaao-qualitativa-e-quantitativa-universidade-da-madeira#google_vignette)

Bicalho, C. (2013). Brincadeiras infantis e suas implicações na construção de identidades de gênero. *Revista Médica de Minas Gerais*, 23(2), 41–46.

Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Fundamentos, métodos e técnicas*. Porto Editora

Campos, C., Silva, C., & Miranda, M. (2021). O Brincar livre de gêneros. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(10).

<file:///C:/Users/maria/Downloads/17.11FLUXO+CONTINUO-+O+BRINCAR+LIVRE+DE+G%C3%8ANEROS++++.pdf>

Cañete, L. (2010). *O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor*. [Universidade Federal de Minas Gerais Programa de Pós-Graduação em Educação].

[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8CSKSG/1/disserta\\_\\_o\\_pronta.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8CSKSG/1/disserta__o_pronta.pdf)

Cardona, M. J. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Porto Editora. Porto Editora.

- Cardoso, M., Oliveira, G., & Ghelli, K. (2021). Análise de Conteúdo: Uma metodologia qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(43), 98–111.
- Carlos, A. (2010). *O Lúdico como ferramenta pedagógica*. [Universidade Federal do Rio grande Sul. Faculdade de Educação.]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/142876>
- Casanova, M. (2011). *Desafios da Avaliação do Desempenho Docente*. 97–111
- Correia, M. da C. (2009). *A observação participante enquanto técnica de recolha de dados*. 13(2), 30–36.
- Costa, C., & Silva. (2014). *O jogo de faz de conta como oportunidade de aprendizagem: O papel do espaço e dos materiais*. [Universidade do Minho Instituto de Educação.]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35907>
- Curtis, A. (2006). O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. Em J. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 39–49). artmed.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2016). *Peças Soltas 1—Inspirando o Brincar nas crianças* (1.<sup>a</sup> ed., Vol. 1). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (1994). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. (2.<sup>a</sup> ed.). Editorial estampa.
- Flanagan, J. (1978). A técnica do incidente crítico. *Revista de Psicologia Geral e Aplicada*, 25(2), 99–141.
- Fontes, J. (2020). *Faz de conta: do olhar dos educadores ao brincar das crianças*. [Politécnico de Lisboa Escola Superior de Educação de Lisboa.]. <https://repositorio.ipl.pt/bitstreams/9ca54aba-047b-4e27-9bcf-0070d1cf4a2f/download>
- Formosinho, J. O., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Prespetiva Educativa da Associação da Criança* (Fundação Aga Khan Portugal). Porto Editora. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

- Gil, B. (2021). *Inclusão: Estratégias e perspectivas dos professores*. [Escola Superior de Educação Jean Piaget].  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41195/1/Benvinda%20Gil.pdf>
- Gloton, R., & Clero, C. (1973). *A atividade criadora na criança*. Editorial estampa.
- Gonçalves, A. (2004). *Métodos e técnicas de investigação social I. Programa, Conteúdo e Métodos de Ensino Teórico e Prático* [UNIVERSIDADE DO MINHO Instituto de Ciências Sociais]. <https://tendimag.com/wp-content/uploads/2012/09/mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-investigac3a7c3a3o-social-i.pdf>
- Guedes, M. (2021). A agenda semanal no pré-escolar: Um instrumento facilitador do trabalho social de aprender. *Escola Moderna*, 6(9), 49–56.
- Hall, N. (2006). O brincar, o letramento e o papel do professor. Em J. Moyles, *A excelência do brincar*. (pp. 135–147). artmed.
- Homem, C. (2009). A ludoterapia e a importância do brincar: Reflexões de uma educadora de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 88, 21–24.
- Jordão, M. de F. (2015). *A Área da Casinha na Creche e no Jardim-de-Infância*. [Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Educação].  
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10561>
- Kitson, N. (2006). “Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?” O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta. Em J. Moyles, *A excelência do brincar*. (pp.108-120). artmed.
- Kremer, J. (1980). A técnica do incidente crítico The critical incident technique. *Escola de Biblioteconomia da UFMG*, 9(12), 165–176.  
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/reb/article/view/36364>
- Kuhn, R., & Cunha, A. (2021). *A criança e o brincar. Tempo e Temporalidades (im)possíveis*.
- Lemes, R. K., Lopes, A., & Nina, E. (s.d). *A importância do brincar para a criança: Educação Infantil e anos iniciais*.

<https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20BRINCAR.pdf>

Lima, R. (2019). Brincadeiras de Faz-de-conta: Abrindo caminho na criatividade infantil. Em E. Batista & K. Falcão, *Formação e prática docente: Tecendo saberes na educação*. (pp. 25–42). Itacaiúnas.

[https://www.researchgate.net/profile/Eraldo\\_Batista/publication/332427665\\_FORMACAO\\_E\\_PRATICA\\_DOCENTE\\_TECENDO\\_SABERES\\_NA\\_EDUCACAO/links/5cb4e81b4585156cd79addff/FORMACAO-E-PRATICA-DOCENTE-TECENDO-SABERES-NA-EDUCACAO.pdf?\\_\\_cf\\_chl\\_tk=TY6t519WgXcx9IOIHH.p4Oh.i1Gcm5bgUnk7Pq](https://www.researchgate.net/profile/Eraldo_Batista/publication/332427665_FORMACAO_E_PRATICA_DOCENTE_TECENDO_SABERES_NA_EDUCACAO/links/5cb4e81b4585156cd79addff/FORMACAO-E-PRATICA-DOCENTE-TECENDO-SABERES-NA-EDUCACAO.pdf?__cf_chl_tk=TY6t519WgXcx9IOIHH.p4Oh.i1Gcm5bgUnk7Pq)

Lima, A., & Costa, S. (2021). A brincadeira de faz de conta de papéis sociais: Uma reelaboração criativa da criança sobre as relações de trabalho. *Eccos – Revista Científica*, 56. <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.13460>

Lopes, M. (2014). *O Brincador: A interação adulto-criança no momento da brincadeira*. [Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação]. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3977>

Marques, P. (2015). *A Educação Pré-Escolar: Regras, Comportamentos e Cidadania*. [Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior de Educação de Portalegre]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12463/1/RELAT%C3%93RIO-FINAL-%20A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-Escolar%20Regras%20Comportamentos%20e%20Cidadania.pdf>

McMillan, J. H., & Shumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação Inovação, Investigação em Educação*, 2(2), 49–65. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3961>

- Mello, M. (2015). O Diário de Bordo: Criando uma linha de fuga sobre uma linha de motagem. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE*, 25, 192–209.
- Ministério da Educação, Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Moraes, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7–32.
- Moyles, J. (com Colaboradores). (2006). *A excelência do brincar*. (pp. 148–159). artmed.
- Munari, B. (1997). *Fantasia*. Edições 70.
- Niza, S. (2015). *Sérgio Niza. Escritos sobre educação*. (2.<sup>a</sup> ed.). Tinta-da-China.
- Oliveira, A., Mourão, N., & Martinez, L. (2022). A importância do Resgate Cultural de Brinquedos e Brincadeiras Infantis. Em *Brinquedos e cultura: Aspectos interdisciplinares do brincar*. Laura Valerio Sena CLAEC e-Books. <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/58>
- Oliveira, E., & Rubio, J. (2013). O Faz de Conta e o Desenvolvimento Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1). <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/elisangela.pdf>
- Oliveira, I & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. J.P (org.), *Investigar a nossa prática*. (pp.29-42). [https://www.researchgate.net/publication/260942853\\_A\\_reflexao\\_e\\_o\\_professor\\_com\\_o\\_investigador](https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_com_o_investigador)
- Prentice, R. (2006). Apendizagem experiencial no brincar e na arte-. Em J.
- Pylro, S., & Rossetti, C. (2005). Atividades lúdicas, gênero e vida adulta. *Psico-USF*, 10(1), 77–86.
- Reis, A. V. (2006). *Concepções dos supervisores de prática pedagógica* [Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia. Instituto de Educação]. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32483/1/ulfpie047841\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32483/1/ulfpie047841_tm.pdf)

- Resende, R. (2016). Técnica de Investigação Qualitativa: ETCl. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 2(1), 50–57.
- Riley, J., & Savage, J. (2006). *Lâmpadas, campainhas e baterias—O brincar a ciência*. (Por J. Moyles; pp. 160–169). artmed.
- Rodari, G. (1973). *Gramática da Fantasia*. Kalandraka.
- Roldão, M. (2007). *Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional*. 12(34).
- Rodrigues, D. S. (2016). *O Professor Reflexivo*.  
<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10640/1/PDF%20-%20Daniela%20Silveira%20Rodrigues.pdf>
- Rosa, M. (2019). *A organização do Espaço e dos Materiais na educação de infância: Um percurso de vivências e aprendizagens*. [Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Educação]. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/29447>
- Santos, C. (2013). *A importância de uma Escuta Ativa*. [Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1281/1/TM-ESEPF-PE\\_2013\\_TM-ESEPF-PE10.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1281/1/TM-ESEPF-PE_2013_TM-ESEPF-PE10.pdf)
- Sá-Silva, J., Almeida, C., & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1).  
<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>
- Simioni, G. (2023). *Adultos brincantes: Por que paramos de brincar ao crescer? Ou paramos de brincar para crescer?* <https://repositorio.unesp.br/items/f7cd4d23-0931-4cd3-a99c-fc54eba80757>
- Silva, I., & Silva, M. (2019). A importância da brincadeira de faz de conta na educação infantil: Sob o olhar de professoras. *Revista Zero-a-seis*, 21(39), 67–80.

- Silva, M., & Sarmiento, T. (2018). O Brincar na infância é um assunto sério... Em *Brincar e Aprender na Infância* (Vol. 21).
- Silveira, D., & Córdova, F. (2009). A pesquisa científica. Em T. Gerhardt & D. Silveira, *Métodos de Pesquisa* (pp. 33 - 44). Editora da UFRGS.
- Smith, P. (2006). O brincar e os usos do brincar. Em J. Moyles, *A excelência do brincar*. (pp. 15–38). artmed.
- Souza, A., Rodrigues, E., Silva, E., Magalhães, I., Rodrigues, S., & Andrade, W. (2022). O *Brincar em Vygotsky: Educação infantil*.  
<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6159>
- Shulman, L., & Shulman, J. (2016). *Como e o que os professores aprendem: Uma perspectiva em transformação*. 6(1), 120–142.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada – Cruzamento de saberes e de competência*. Edições Colibri.
- Vygotsky, L. Semenovitch. (2012). *Imaginação e criatividade na infância*.
- Wajskop, G. (2015). *O brinquedo como objeto cultural*.  
[https://www.researchgate.net/publication/281120237\\_O\\_brinquedo\\_como\\_objeto\\_cultural](https://www.researchgate.net/publication/281120237_O_brinquedo_como_objeto_cultural)

## **Legislação**

- Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. (1997). Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República: I série n.º 34.
- Despacho n.º 16034/2010 do Ministério da Educação (2010). Diário da República: 2.ª série, n.º 206.

## **Anexos**

### **Anexo A – Consentimento à Educadora Cooperante**

#### **Consentimento informado à educadora**

No âmbito da Prática de Estágio Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a frequentar pela estagiária Mariana Silva, venho informar e pedir a sua colaboração para alguns registos e consentimentos de recolha de dados, reconhecendo a proteção de dados de cada criança.

De igual forma, a presente investigação consiste no tema “O faz-de-conta na Educação Pré-escolar” onde pretendo observar as crianças durante as brincadeiras, enquanto promotoras de aprendizagens. Neste sentido, conto com a sua ajuda dentro do que for possível, para este percurso de aprendizagem significativa.

O trabalho de investigação é desenvolvido sob a orientação da Professora Doutora Mara Maravilha, orientadora e pelo coorientador Professor Doutor Ricardo Cavadas.

Obrigada pela colaboração.

A estagiária, Mariana Silva

## **Anexo B – Poema de Manoel de Barros - Brincadeiras**

### **Manoel de Barros – Brincadeiras**

No quintal a gente gostava de brincar com palavras  
mais do que de bicicleta.

Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.

A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:

O céu tem três letras

O sol tem três letras

O inseto é maior.

O que parecia um despropósito

Para nós não era despropósito.

Porque o inseto tem seis letras e o sol só tem três

Logo o inseto é maior. (Aqui entrava a lógica?)

Meu irmão que era estudado falou quê lógica quê nada

Isso é um sofisma. A gente boiou no sofisma.

Ele disse que sofisma é risco n'água. Entendemos tudo.

Depois Cipriano falou:

Mais alto do que eu só Deus e os passarinhos.

A dúvida era saber se Deus também avoava

Ou se Ele está em toda parte como a mãe ensinava.

Cipriano era um indiozinho guató que aparecia no quintal, nosso amigo. Ele obedecia a desordem.

Nisso apareceu meu avô.

Ele estava diferente e até jovial.

Contou-nos que tinha trocado o Ocaso dele por duas andorinhas.

A gente ficou admirado daquela troca.

Mas não chegamos a ver as andorinhas.

Outro dia a gente destampamos a cabeça de Cipriano.

Lá dentro só tinha árvore árvore árvore

Nenhuma ideia sequer.

Falaram que ele tinha predominâncias vegetais do que platônicas.

Isso era.

**Manoel de Barros, Memórias inventadas para crianças**

## **Anexo C – Técnica de Incidente Crítico: Registro**

## REGISTO DE INCIDENTE CRITICO

**Nome da criança:** David (fictício) **Idade:** 4 anos

**Observador:** Estagiária Mariana Silva **Data:** 22/04/2024

**Contexto:** Brincadeira dentro da sala de atividades na área do faz de conta.

**Descrição do incidente:** O comportamento da criança de 4 anos apresenta-se com características passivo-agressivas enquanto brincava com o bebé, atingindo o mesmo com uma faca. Não apresentou qualquer mudança de atitude mesmo sendo observado, ou até mesmo na presença de outras crianças. Continuou com o mesmo registo, a encarar uma personalidade fictícia, mesmo depois das outras duas crianças se juntarem à brincadeira, onde retratava expressões referentes ao ato agressivo.

**Comentários:** O contexto pessoal da criança em específico, é um contexto e ambiente rodeado com algumas características violentas, não em específico com a criança mas, por conta do contexto social onde reside e a sua origem de etnia. Já foram observáveis brincadeiras que retratam alguns indícios de comportamento mais agressivos.