

O faz-de-conta no desenvolvimento emocional de crianças dos 3 aos 6 anos: O papel do educador

Filipa Ramirez Pereira*, Miguel Falcão, Tiago Almeida*****

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa*,**,***, Miúdos e Companhia – Creche e Jardim de Infância*, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras – Centro de Estudos de Teatro**, Centro de Investigação em Educação do Instituto Superior de Psicologia Aplicada***

ramirez.pereira@sapo.pt*, miguel@eselx.ipl.pt**, tiago@eselx.ipl.pt***

RESUMO

Este texto apresenta parte de um estudo concluído em 2015 no âmbito do Mestrado em Educação Artística – especialização de Teatro na Educação (Ramirez Pereira, 2015), que assentou num quadro teórico elaborado em torno de dois conceitos axiais, desenvolvimento emocional e faz-de-conta, tendo sido orientado por dois objetivos gerais: perceber, em contexto de faz-de-conta em jardim de infância, em que medida as competências pró-sociais e de regulação emocional da criança se manifestam através da linguagem verbal e não-verbal e identificar as suas competências de nomeação e regulação emocionais. Estes dados foram recolhidos com recurso a observação direta, naturalista e não participante. As conceções da educadora sobre os tópicos em estudo foram apuradas através de entrevista semiestruturada e de questionário de resposta aberta.

Os resultados obtidos, sujeitos a análise de conteúdo e a tratamento estatístico, sugerem, por um lado, que a educadora valoriza e promove regularmente práticas de faz-de-conta e que, por outro lado, daquele tipo de brincadeira emergem manifestações de competências emocionais, em particular de comportamentos pró-sociais. Cremos poder inferir que o desenvolvimento destas competências beneficia do modo como a educadora organiza o ambiente educativo e, especificamente, da forma como planeia e dinamiza as atividades de faz-de-conta.

Palavras-chave: Faz-de-Conta, Jogo dramático /teatro, Jardim de Infância, Competências Emocionais, Educador/a.

INTRODUÇÃO

No âmbito da atividade docente de jogo dramático/teatro em contexto de jardim-de-infância, verificamos, frequentemente, por parte das crianças, um aproveitamento das situações de jogo para lidarem com as emoções, nomeadamente na sua relação consigo próprias e com o seu corpo, assim como na interação com os pares. No exercício de “observação”/avaliação de sessões, habitual na atividade profissional, verificamos também que diversas práticas dos educadores, incluindo o faz-de-conta, têm subjacentes estratégias que incentivam a criança a acionar as suas ferramentas emocionais, o mesmo acontecendo no que diz respeito à resolução de problemas, gestão de conflitos e relações sociais. A experiência docente sugere-nos que o conhecimento do corpo, a identificação de sinais emocionais e a habilidade em expressar emoções contribuem para o autoconceito e para a auto compassividade, determinantes na construção do bem-estar emocional do indivíduo, o qual beneficia também do desenvolvimento das competências pessoais e sociais. Um indivíduo feliz é, potencialmente, mais capaz de contribuir para o bem-estar dos que o rodeiam. Em consonância com vários autores (Gauthier, 2000; Guimarães & Costa, 1986; Fróis, 2012; Katz & Chard, 1989; Landier & Barret, 1994; Lopes, 2011), consideramos importante focar a prática pedagógica menos no saber e no saber fazer e mais no saber ser, através de uma pedagogia viva que considera o educando como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. Com o tempo, foi-se tornando claro para nós que as atividades de jogo dramático teatro e, em particular, o faz-de-conta podem assumir um papel determinante no processo de autoconhecimento da criança e na construção de uma relação satisfatória consigo e com os outros, de que resultam vivências prazerosas (Emídio et al, 2008).

Partindo do conceito de bem-estar global da criança, interessou-nos, particularmente, estudar de que forma o faz-de-conta, em contexto de jardim-de-infância, poderia facilitar esse objetivo.

Naturalmente que, nesta lógica, o educador assume um papel determinante, enquanto responsável pela organização do ambiente educativo, que reflete a sua intencionalidade pedagógica nas propostas de jogo que apresenta às crianças (Epstein, 2012; Ribeiro, 2007).

Tendo em conta os interesses e dúvidas assinalados, foram definidas as seguintes questões orientadoras, que conduziram o trabalho de investigação:

- Em que medida a linguagem verbal e não-verbal revelada em situações de faz-de-conta, em contexto de sala de jardim-de-infância, permite identificar e conhecer o nível de expressão e regulação emocional de crianças de idade entre os três e os seis anos?
- De que forma o educador pode promover o desenvolvimento emocional das crianças através de práticas de faz-de-conta, em particular na vertente espontânea, em educação de infância?

Em consonância com as questões orientadoras, definimos os seguintes objetivos gerais do estudo:

- i) Analisar em que medida as competências pró-sociais e de regulação emocional da criança se manifestam através da linguagem verbal e não-verbal, utilizada em momentos de jogo de faz-de-conta espontâneo, em contexto de jardim-de-infância.
- ii) Identificar as competências de nomeação e regulação emocionais manifestadas por crianças, entre os três e os seis anos, em contexto de faz-de-conta em jardim-de-infância.

QUADRO TEÓRICO

Partindo do princípio de que o jogo é um constructo multidisciplinar, o interesse pela realização deste estudo decorreu da procura de uma sustentação, teoricamente enquadrada e metodologicamente fundamentada, para a ideia, empírica, de que o faz-de-conta contribui para a promoção de estados emocionais positivos de crianças entre os três e os seis anos, facilitados pelo desenvolvimento de competências emocionais, afetivas e sociais.

Partindo deste ponto, interessou-nos compreender de que forma o faz-de-conta, e em particular o faz-de-conta espontâneo, potencia o desenvolvimento emocional e, mais especificamente, a capacidade de expressão emocional, de regulação emocional e os comportamentos pró-sociais. Procurámos, ainda, perceber em que medida a ação pedagógica do educador, no que concerne à forma como concebe e dinamiza a área do faz-de-conta/teatro, influencia o desenvolvimento emocional de crianças de jardim-de-infância.

Faz-de-conta

Embora o jogo seja um constructo multidimensional com significados que dependem dos contextos (Cohen, 2006), o nosso estudo analisa o faz-de-conta, também denominado de jogo imaginativo, de fantasia, dramático ou simbólico (Fiorelli & Russ, 2012). Tradicionalmente, esta conceção de faz-de-conta considera que este tipo de jogo tem uma componente de: “e se” ou “como se” – significando que uma coisa representa ou evidencia outra coisa (Russ & Schafer 2006). No fundo, a criança tem uma oportunidade de experimentar e assumir papéis. Guimarães e Costa (1986) expõem modelos concretos de jogo simbólico, afirmando que a criança faz de conta que desempenha funções da vida real sem as atribuir a outros. Neste sentido, já os trabalhos de Vygotsky (1930, 2012) associavam o jogo infantil ao drama, considerando que este “contém em si elementos de vários tipos de modalidades expressivas” (p. 117). Nesta linha, Costa (2003) defende que o faz-de-conta é o embrião do teatro, na medida em que, nesta brincadeira crucial no seu processo de desenvolvimento, a criança assume uma tríade de funções reconhecíveis no processo teatral: ela é autora, encenadora (de si e dos outros) e atriz. Mais, a crianças vivem e interpretam papéis que traduzem a sua cultura e a cultura que as rodeia (Lester & Russel, 2015), evidenciando as suas ideias e conceções sobre o que pensam e sentem (Wolf, 2011). O faz-de-conta é, porventura, o jogo mais complexo praticado na infância. Ele abrange a maioria dos recursos que a criança tem ao

seu dispor e que utiliza como um todo (Fiorelli & Russ, 2012). O presente estudo centra-se nesta vertente do faz-de-conta, considerado como uma atividade natural, em que as crianças têm uma significativa margem de autonomia e poder para encaminhar o desenvolvimento do jogo ao sabor da sua imaginação e criatividade (Woolf, 2011), contribuindo para a apropriação e resignificação “dos usos sociais coletivos expressos na rotina do brincar” (Ferreira, 2004, p. 331). Através do faz-de-conta, a criança tem a possibilidade de recriar não só práticas do dia a dia, da sua cultura, mas também situações imaginárias que traduzem a sua criatividade e imaginação, expressando-se e expressando as suas ideias e concepções sobre si, os outros e mundo (Gaskins, 2015). Para esse efeito, faz uso de espaços e objetos, a que recorre livremente e aos quais atribui significados diversos (Ribeiro, 2007).

Papel do educador

Epstein (2012) propõe que o educador proporcione ao grupo um espaço amplo, propício ao acesso livre à imaginação sem limites. Ribeiro (2007) acrescenta que ao educador cabe a tarefa de estabelecer com o grupo e com cada criança individualmente uma relação assente nos afetos, que será a base que permite a ocorrência de experiências do imaginário. O papel do adulto é encorajar a criança, cooperando com ela, sendo facilitador de experiências e dando espaço para que ela realize o seu percurso de forma autónoma.

Epstein (2012) acrescenta que o faz-de-conta se torna particularmente rico quando o adulto joga como parceiro na narrativa criada pela criança, considerando ainda que o educador deve estar atento aos acontecimentos do real que a criança transporta para o universo do imaginário. Promover experiências, aproveitar oportunidades, provocar

vivências, proporcionar ocasiões de exploração com a intenção de desenvolver competências nas crianças, sem assumir uma postura diretiva são, na opinião de Guimarães e Costa (1986), algumas das estratégias a adotar pelo educador.

Competências emocionais

Desenvolver as competências emocionais da criança significa aumentar a respetiva habilidade de conhecer as suas emoções e as dos outros, pares e adultos, a capacidade de lhes dar um nome (Maló-Machado et al, 2012; Roskam, 2012), e a competência de regular as suas emoções e de contribuir para a regulação das emoções dos que a rodeiam.

Tendo em conta o quadro teórico de base (Eisenberg, 2006; Maló Machado et al., 2012; Roskam, 2012), as competências emocionais consideradas para efeitos das observações realizadas no estudo foram: nomeação e expressão emocionais (verbal e não verbal), auto e hétéro regulação de emoções, comportamentos pró-sociais e comportamentos de afirmação e desafio.

Sobre o conhecimento das emoções, pressuposto da capacidade de nomeação e de expressão, Maló-Machado et al. (2012) identificam as principais competências associadas à

identificação e à percepção das emoções, indispensáveis à construção de relações intrapessoais e interpessoais positivas e satisfatórias:

A compreensão ou conhecimento das emoções inclui as capacidades de 1) identificar e nomear emoções em expressões faciais, 2) descrever circunstâncias e causas da ativação emocional em si e nos outros [...], 3) descentração afetiva, [...] e

4) ligar a experiência emocional às expressões e à comunicação emocional (...). (p.203)

A apropriação destas competências é condição necessária à aquisição da habilidade de regulação emocional, que Roskam (2012) define da seguinte forma:

[C]apacidade de acesso a uma determinada variedade de emoções e de modulação ou de controlo de intensidade ou de duração das mesmas. Trata-se de modular, inibir ou exacerbar a experiência ou a expressão emocional, tendo em vista atingir objetivos pessoais ou responder às exigências do meio envolvente. (p. 465)

De acordo com Roskam (2012), é possível considerar que a sua auto e hétero regulação contribuem para o bem-estar intrapessoal e interpessoal das crianças e para a construção de estados emocionais positivos.

Os comportamentos pró-sociais têm como objetivo agradar aos outros e manifestam-se, frequentemente, através de atitudes de empatia, de conforto e de compensação perante uma aflição dos pares. Bussab (1997) identifica alguns comportamentos que considera poderem assumir a designação de pró-sociais, como o altruísmo, as atitudes empáticas, cooperativas ou de interajuda. Saber ouvir, pedir ajuda, cooperar com outra criança, interagir com um par, integrar-se num pequeno grupo ou negociar em situação de conflito são outros indicadores que sugerem competência emocional. Estas capacidades contribuem de forma determinante para o sucesso das relações sociais. Estas, por sua vez, constroem a saúde mental e o bem-estar do indivíduo (Maló-Machado et al., 2012).

Faz-de-conta e desenvolvimento emocional

Diversos autores mobilizados neste estudo (Fehr & Russ, 2014; Gottman & DeClair, 1999; Guimarães & Costa, 1986), baseando-se em investigações realizadas em vários períodos das últimas três décadas, são unânimes em salientar as inúmeras aprendizagens proporcionadas pela brincadeira do faz-de-conta, a qual, na síntese de Katz e Chard (1989), “inclui a troca de sugestões, a proposta dos passos seguintes, alternância, regateio, negociação, resolução de conflitos e compromissos” (p. 152). Em contexto de grupo surge também a questão da liderança, que representa uma oportunidade de mobilização de competências emocionais, entre as quais a identificação de emoções em expressões faciais, a identificação de causas de ativação emocional em si e nos outros e a associação da experiência emocional à comunicação emocional, consideradas por Maló-Machado et al. (2012) como capacidades associadas ao conhecimento das emoções.

Em situação de faz-de-conta espontâneo, o grau de liberdade e iniciativa são elevados, o que pressupõe que os participantes se organizem de forma autónoma para encontrarem seu líder ou para funcionarem sem líder.

Tykkyläinen e Laakso (2010) têm vindo a estudar a relevância do faz-de-conta no processo de desenvolvimento da criança, identificando, entre os inúmeros benefício

associados ao jogo simbólico, o facto de as convenções serem determinadas durante o jogo de forma democrática pelos participantes. O reduzido número de regras existentes à partida representa um desafio acrescido para as crianças envolvidas. Há espaço para a imaginação na introdução de novos detalhes ou de novas ações.

O faz-de-conta tem sido associado ao desenvolvimento das competências cognitivas, processamento emocional, compreensão emocional, resolução de problemas e adaptação (Fehr & Russ, 2014). Os processos cognitivos exigem maiores capacidades ao nível do pensamento, nomeadamente no que diz respeito à imaginação e à organização. Os processos afetivos implicam a expressão de emoções positivas e negativas (Fehr & Russ, 2014).

METODOLOGIA

A abordagem qualitativa na investigação, em que este estudo se enquadra, visa “descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2014, p. 28). A nível metodológico este tipo de investigação assenta no método indutivo, uma vez que o investigador procura fazer emergir da ação observável o propósito do sujeito, à luz do contexto e do ambiente em que teve lugar. Este trabalho observa igualmente as características de um estudo de caso, na medida em que visa conhecer uma realidade concreta no que esta tem de particular e único (Coutinho, 2014) e investiga de forma empírica um “fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real” (Pardal & Lopes, 2011, p. 33). Para além de exploratório, este estudo assume características de tipo descritivo, uma vez que se centra no objeto de estudo e o analisa em pormenor sem intenção de generalizar.

A recolha de dados foi efetuada numa sala de um jardim-de-infância da rede pública do concelho de Cascais, cuja educadora implementa com regularidade a área de faz-de-conta/teatro, seguindo um modelo de intervenção que se enquadra nas perspetivas da educação artística na infância (Bomtempo, 1996; Costa, 2003; Gauthier, 2000; Fróis, 2012; Lopes, 2011).

A amostra foi definida aleatoriamente a partir do universo constituído pelo grupo de crianças da educadora participante. A seleção do grupo participante em cada uma das sessões foi sempre definida na reunião da manhã, na presença de todas as crianças e no momento que antecedia o tempo de trabalho autónomo nas “áreas” de atividade específicas existentes na sala. As crianças participantes mostraram interesse em brincar na “casinha” no momento da observação. A amostra foi constituída por um total de 7 crianças: 4 de cinco anos e 3 de seis anos, sendo 3 rapazes e 4 raparigas.

Os dados foram recolhidos através de três técnicas distintas: entrevista semiestruturada, questionário de respostas abertas e observação direta, com captação videográfica, registo naturalista e preenchimento de uma grelha de observação na qual constam os comportamentos observáveis e passíveis de serem associados a competências emocionais identificadas por Maló-Machado et al. (2012). O tratamento dos dados foi realizado com recurso a análise de conteúdo e procedimentos estatísticos.

Tendo em conta a fundamentação metodológica (Bardin, 2008; Coutinho, 2014; Pardal & Lopes, 2011) e o tema em análise, considerámos que a entrevista semiestruturada seria a que melhor serviria os objetivos do estudo, uma vez que permitiria à educadora ter abertura suficiente para clarificar as suas conceções, acrescentando às questões previstas no guião outras que lhe parecessem relevantes. O guião foi elaborado com base nos tópicos e questões que decorreram da revisão de literatura previamente efetuada e da experiência empírica. Com autorização prévia da entrevistada, procedeu-se à recolha de som e imagem. Os dados foram codificados e categorizados em grelha de análise de conteúdo a partir de procedimentos mistos, partindo do guião e das questões da entrevista e induzindo novos indicadores, tendo como ponto de partida as unidades de registo identificadas. O questionário de respostas abertas foi aplicado à educadora titular do grupo de crianças, unicamente com o propósito de esclarecer questões específicas que não tinham ficado suficientemente claras no momento da entrevista e que se revelaram significativas para os objetivos do estudo. A análise de conteúdo da entrevista e do questionário foi realizada em conjunto, na mesma grelha, tendo sido organizada em três temas centrais: os dois primeiros dizem respeito às áreas basilares do estudo – o faz-de-conta e o desenvolvimento emocional; o terceiro incide na relação entre os dois primeiros.

As observações foram realizadas em sessões de meia hora cada (das quais foram tratados cerca de quinze minutos), sempre com recurso a três câmaras fixas, colocadas em posições externas ao jogo e sem nele interferir, com o objetivo de recolher imagem e som de diferentes perspetivas, com vista aos posteriores registos nas fichas de observação. Estas foram cotadas e analisadas com base numa grelha de registo de manifestações de competência emocional de crianças em idade pré-escolar (adaptada de Maló-Machado et al., 2012), à qual foram acrescentadas novas categorias que emergiram da primeira observação experimental.

Os dados recolhidos através da entrevista e do questionário de resposta aberta feitos à educadora foram submetidos a análise de conteúdo. O conteúdo das três sessões de observação realizadas foi transcrito de forma exaustiva – com recurso às gravações em vídeo – para fichas de observação. Neste caso, para além da linguagem oral, foram considerados também os comportamentos e os movimentos dos participantes. Na análise dessas transcrições fez-se a correspondência entre discursos ou atitudes observadas em cada criança e as competências emocionais da grelha a eles associadas e procedeu-se ao respetivo registo, como sugere Estrela (1994). Este registo foi operacionalizado em duas fases: inicialmente, foi assinalado na ficha de observação, para cada manifestação a cotar, o número de ordem atribuído na grelha à correspondente competência emocional; posteriormente, foi associada, na grelha, a inicial do nome da criança à competência emocional a que correspondia o comportamento em análise. Para descrever e interpretar o conjunto de dados numéricos resultante das grelhas de observação, que representa o número de ocorrências de

comportamentos associados a cada uma das competências emocionais identificadas previamente nas três observações, recorreremos à análise estatística.

RESULTADOS

Os resultados deste estudo, entre os quais 16,19% de ocorrências correspondentes a indicadores de expressão emocional, sugerem que o faz-de-conta pode ser promotor de bem-estar. Estes resultados vão ao encontro da investigação de Katz e Chard (1989), segundo a qual o faz-de-conta é uma situação que promove, por natureza, a interação entre pares, fazendo emergir conflitos enquadrados ou não em regras estabelecidas entre os participantes. Nesta linha, os comportamentos pró-sociais são, também no nosso estudo, os que mais se observam.

Resultados dos inquéritos à educadora

Da análise de conteúdo da entrevista e do questionário de pergunta aberta, tratados em conjunto, resultou um total de 160 unidades de registo (UR). A Tabela I sintetiza as duas categorias mais ilustrativas do que aqui expressamos: relevância do faz-de-conta e metodologia seguida em faz-de-conta

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	Nº UR	
Relevância do faz-de-conta	Desenvolvimento de competências de outras áreas curriculares	Domínio da linguagem	9	
		Experimental “personagens”	1	
	Aprendizagem da expressão de si próprios	Expressão corporal	3	
		Apreensão da realidade	Distanciamento face ao real	4
			Desconstrução/construção do real	3
Metodologia seguida em faz-de-conta	Vertentes de intervenção	Atividades dramáticas	15	
		Projetos de teatro	6	

Tabela I – Análise de conteúdo da entrevista e do questionário – síntese de duas categorias.

Os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo da entrevista e do questionário, tanto os que aqui sistematizamos como outros que não foram incluídos neste texto, permitem inferir que a educadora valoriza as atividades dramáticas, parecendo focar a sua ação de forma particular na vertente estruturada do faz-de-conta. Depreende-se que a educadora privilegia o trabalho da área da expressão e comunicação oral através do faz-de-conta, assim como parece proporcionar às crianças oportunidades de exploração e de expressão corporal que pressupõem a possibilidade de fazer escolhas, determinando as personagens, escolhendo os objetos/adereços a utilizar ou definindo os passos da narrativa. A oportunidade de experienciar emoções e de compreender o mundo real é, segundo a educadora, uma mais-valia significativa do faz-de-conta.

O número de UR atribuídas às atividades dramáticas e aos projetos de teatro permitem deduzir que a educadora proporciona – com regularidade semanal, de acordo com a informação prestada nos inquéritos – tempos específicos, materiais e situações de jogo livres ou por si orientadas para a prática do faz-de-conta.

Resultados da observação direta das crianças

Na grelha de observação de manifestações de competência emocional, foram cotadas 105 manifestações de competência emocional para as cinco áreas distintas que definimos a priori a partir da revisão de literatura (cf. Tabela 2).

COMPETÊNCIA EMOCIONAL	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	PAGE M
Nomeação emocional	0	0%
Regulação emocional	11	10,48%
Expressão emocional	17	16,19%
Comportamentos de afirmação e desafio	34	32,38%
Comportamentos pró-sociais	43	40,95%
TOTAL	105	100%

Tabela 2 – Manifestações de competência emocional – síntese das áreas observadas.

Os dados obtidos permitem verificar que, de acordo com os critérios definidos, não existem ocorrências de “nomeação emocional”, esta entendida como verbalização de uma emoção própria ou de um par atribuindo-lhe um nome. As competências associadas à regulação emocional, aqui vista como a capacidade de “modular, inibir ou exacerbar a experiência ou a expressão emocional, tendo em vista atingir objetivos pessoais ou responder às exigências do meio envolvente” (Roskam, 2012, p. 465), foram as que emergiram com menos frequência. As manifestações de expressão emocional, que no âmbito do presente estudo compreendem manifestações verbais ou não verbais em que a criança transmitiu ao outro o seu estado de espírito ou de terceiros, surgiram em segundo lugar, juntamente com os comportamentos de afirmação e desafio, identificados como as atitudes e diálogos através dos quais as crianças procuram fazer valer a sua palavra ou opinião, assim como confrontar a ideia ou proposta de um par. Os comportamentos pró-sociais, em que se incluem a resposta de conforto e compreensão (Eisenberg, 2006), o altruísmo ou as atitudes empáticas, cooperativas ou de interajuda (Bussad, 1997), que têm como objetivo agradar ao adulto (Denham & Couchoud, citados por Eisenberg, 2006), são os que emergem com maior frequência.

CONCLUSÃO

O estudo partiu do interesse em perceber em que medida emergem da brincadeira de faz-de-conta as competências emocionais das crianças de um jardim-de-infância da rede pública do concelho de Cascais. Os resultados permitem afirmar globalmente que, no contexto indicado e na amostra constituída, foram observados comportamentos pró-sociais e de afirmação e desafio, assim como competências de expressão e regulação emocional.

Relativamente à primeira questão orientadora, no âmbito da qual pretendíamos compreender em que medida a linguagem verbal e não-verbal, utilizada em situações de faz-de-conta, permite conhecer o nível de expressão e regulação emocional das crianças, os resultados do estudo não conduziram a uma resposta clara. Podemos concluir, neste caso, que as manifestações verbais e não-verbais espelham competências emocionais, embora o limitado número de sessões observadas, a dimensão reduzida da amostra e, conseqüentemente, a diminuta quantidade de ocorrências cotadas não permitam avaliar o nível de expressão e regulação emocional dos participantes.

No que diz respeito à segunda questão orientadora, relativa à forma como o educador pode promover o desenvolvimento emocional das crianças através do faz-de-conta, a literatura fornece pistas que contribuem para uma possível resposta, sugerindo estratégias, em particular na vertente espontânea (cf. Epstein, 2012; Gauthier, 2000; Guimarães & Costa, 1986). No que concerne às conceções da educadora participante, os dados apontam para uma relevância significativa atribuída tanto ao desenvolvimento emocional como ao faz-de-conta, na vertente espontânea e na vertente estruturada. O valor pedagógico conferido pela educadora a estas áreas evidencia-se nas descrições que faz dos seus processos de planeamento, implementação e avaliação das atividades e de organização dos tempos letivos.

Os resultados sugerem que as conceções da educadora vão ao encontro do que Ribeiro (2017) apresenta como uma prática adequada no âmbito do faz-de-conta, quando esta

defende que cabe a cada educador/a criar situações estimulantes, assentes na relação afetiva e que propiciem o desenvolvimento de experiências do imaginário. A análise de alguns indicadores releva este facto, evidenciando-se os que se prendem com a oportunidade de participação ativa nas atividades e o vínculo que é estabelecido entre adulto e criança, os quais, não sendo exclusivos do faz-de-conta, informam da relação que a educadora estabelece com as crianças e, potencialmente, da qualidade do trabalho no faz-de-conta. Revela-se também particularmente expressivo o peso atribuído pela educadora aos indicadores que refletem o desenvolvimento da capacidade de expressão emocional e a oportunidade de experimentar e fazer escolhas, estratégias implementadas no faz-de-conta e que estimulam a relação afetiva. Por último, os resultados dos indicadores relacionados com a expressão corporal e com a oportunidade de experimentar personagens evidenciam a oportunidade de desenvolvimento de experiências do imaginário em contexto de faz-de-conta.

Os resultados apontam para opções pedagógicas assentes na observação e na identificação das necessidades das crianças, assim como na aproximação a um modelo de trabalho ao nível do faz-de-conta/teatro que valoriza o desenvolvimento da expressão oral, razão pela qual recorre frequentemente à história como indutor para a atividade proposta. Estes princípios vão ao encontro do que defendem Guimarães e Costa (1996), quando consideram que compete a cada educador/a, particularmente em contexto de jogo dramático, contar histórias, salientando o papel do adulto no processo de observação e interpretação do meio envolvente, que se realiza através da desconstrução e construção do real ao qual a criança atribui um significado pessoal, melhorando assim a sua relação com o que a rodeia. Para tal, é importante que o/a educador/a respeite a criança enquanto ser individual, permitindo-lhe ser ela própria e colocar a sua identidade nos processos e nos produtos do trabalho em que participa. As conceções da educadora participante parecem estar em consonância com as ideias defendidas por Guimarães e Costa (1996), na medida em que a docente se refere ao processo de distanciamento do real e ao processo de desconstrução/construção do real como mecanismos de compreensão da realidade.

Neste estudo, a recolha de dados incidiu nas conceções da educadora e nas práticas das crianças, pelo que é da triangulação dos resultados obtidos através destes dois processos que resultam as nossas inferências sobre estratégias desenvolvidas em sala. Assim, parece-nos possível afirmar que o desenvolvimento das competências emocionais beneficia dos modos como a educadora organiza (i) o ambiente educativo, (ii) o processo de participação das crianças na avaliação e (iii) as metodologias que aplica na implementação das atividades.

Salientamos, em síntese, como resultado talvez mais significativo deste estudo, o facto de sugerir que o faz-de-conta espontâneo, em jardim-de-infância, é uma prática relevante na promoção do bem-estar emocional de crianças entre os três e os seis anos, uma vez que lhes proporciona oportunidades de manifestarem comportamentos pró-sociais e de expressarem e regulararem emoções, através de um jogo de recriação da “vida a sério” em que necessariamente interagem com os outros.

Este estudo apresenta algumas limitações, como sejam o reduzido número de crianças da amostra e o reduzido número de sessões observadas. Ainda assim, pensamos que, enquanto estudo exploratório, constitui um contributo para futuros trabalhos que venham a procurar compreender, no âmbito da educação pré-escolar e em contexto específico de jardim-

deinfância, a relevância das atividades de faz-de-conta/teatro para o desenvolvimento emocional de crianças entre os três e os seis anos e o papel do adulto nesses processos.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bomtempo, E. (1996). A brincadeira de faz-de-conta: Lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In T. Kishimoto, *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (pp. 59-69). São Paulo: Cortez Editora.
- Bussab, V. S. (dez de 1997). O desenvolvimento de comportamentos pró-sociais na criança: Considerações sobre a natureza dos fatores e dos processos envolvidos. *Temas em Psicologia*, 5 (3), 19-26.
- Château, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus Editorial. Cohen, D. (2006). *The Development of Play*. Wiley: New Jersey ed.
- Costa, I. A. (2003). *O desejo do teatro: O instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Almedina.
- Delors, J. (coord.) (1996). *Educação, Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora. Consultado em www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf
- Eisenberg, N. (Ed.). (2006). *Handbook of child psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Emídio, R., Santos, A., Maia, J., Monteiro, L. & Veríssimo, M. (2008). Autoconceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, XXVI, 491-499.
- Epstein, A. (2012). Teaching strategies that support pretend play. Em A. S. Epstein, *Creative arts. EUA: HighScope press*. Consultado em www.highscope.org/file/.../CreativeArts_Sample.pdf Estrela, A. (1994). Teoria e prática de observação de classes. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). Teoria e prática de observação de classes. Porto: Porto Editora Fehr, K. & Russ, S. W. (2014). Assessment of pretend play in preschool: Aged children – Validation and factor analysis of the affect play scale preschool version. *Journal of Assessment*, 96 (3), 350-357.

- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!»– Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento
- Fiorelli, J., & Russ, S. (2012). Pretend Play, Coping, and Subjective Well-Being in Children. *American Journal of Play*, volume 5, 1, p. 81-103
- Fróis, J. P. (2012). Educação estética. *Portefólio*, 7, 62-65.
- Gaskins, S. (2015). Children's Play as Cultural Activity, in L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Ed.), *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (pp.31-42). Londres: SAGE.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Livraria Minerva. Gottman, J. & DeClaire, J. (1999). *A inteligência emocional na educação*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Guimarães, M. A. & Costa, I. A. (1986). *Eu era a mãe*. Algueirão: Ministério da Educação e Cultura.
- Katz, L. & Chard, S. (1989). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Landier, J.-C., & Barret, G. (1994). *Expressão dramática e teatro*. Lisboa: Edições Asa.
- Lester, S. & Russell, W. (2015). Children's Right to Play, in L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Ed.), *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (pp.294-305). Londres: SAGE.
- Lopes, M. S. P. (2011). *O saber dramático: A construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maló- Machado, P., Veríssimo, M. & Denham, S. (2012). O teste de conhecimento das emoções para crianças de idade pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 33 (1), 201-222.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Ariel Editores.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Ramirez Pereira, F. N. (2015). *Concepções e práticas sobre emoções em faz-de-conta no jardim de infância* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Orientação de Miguel Falcão e coorientação de Tiago Almeida. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/5645>
- Ramirez Pereira, F., Falcão, M. & Almeida, T. (2016). Relevância do faz-de-conta no desenvolvimento emocional de crianças dos três aos seis anos. In L. Miranda, P.

Alves & C. Morais (eds.), VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: Livro de atas (pp. 2698-2710). Instituto Politécnico de Bragança, Bragança. ISBN: 978- 972-745-205-7. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/12934>

- Ribeiro, M. (2007). Brincar ao faz-de-conta preparar a cidadania do futuro. Dissertação de mestrado Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Roskam, I. (2012). A regulação das emoções na criança: Uma perspetiva do desenvolvimento. In M. Mikolajczak, & M. Desseilles, Tratado de regulação das emoções (pp.465-479). Lisboa: Edições Piaget.
- Russ, S. & Schafer, E. (2006). Affect in Fantasy Play, Emotion in Memories, and Divergent Thinking." *Creativity Research Journal* 18:347–54.
- Tykkyläinen, T. & Laakso, M. (2010). Five years old girls negotiating pretend play: Proposals with the finish particle jooko. *Journal of pragmatics*, 42, 242-256.
- Vygotsky, L. S. (2012). Imaginação e criatividade na infância. Lisboa: Dinalivro.
- Woolf, A. (2011). Everyone Playing in Class: a group play provision for enhancing the emotional well-being of children in school. *British Journal of Special Education*, 38 (4), 179-190.