



CONCEÇÕES E PRÁTICAS SOBRE EMOÇÕES EM FAZ-DE-CONTA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Filipa Nepomuceno Ramirez Pereira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Educação Artística
– especialização em Teatro na Educação

2015



CONCEÇÕES E PRÁTICAS SOBRE EMOÇÕES EM FAZ-DE-CONTA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Filipa Nepomuceno Ramirez Pereira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Educação Artística
– especialização em Teatro na Educação

Orientador: Prof. Doutor Miguel Falcão
Coorientador: Prof. Doutor Tiago Almeida

2015

Agradecimentos

Um projeto teatral nunca pode ser uma façanha solitária. Ainda que tendo apenas um personagem principal, nenhuma produção dramática se eleva sem uma equipa multidisciplinar.

Há elementos da equipa que levou a cabo esta obra que evoco aqui de forma particularmente emocionada e sentida.

A Margarida Rainha, que fez sempre parte da solução na procura de formas criativas de ultrapassar os desafios que iam surgindo no processo de produção.

O grupo de atores figurantes que acolheram o projeto, e a mim em especial, de forma espontânea e afetiva.

Os atores participantes, que, com o seu saber empírico e genuíno, tanto me ensinaram.

O professor Miguel Falcão e o professor Tiago Almeida – encenador e assessor técnico – que, com o seu rigor, empatia e atitude pedagógica, contribuíram de forma decisiva para o meu crescimento pessoal e profissional.

E, claro, o Francisco, a Margarida e o Zé, público fiel e assíduo, que esteve sempre presente, apoiou e acompanhou todos os ensaios, deu o seu contributo crítico durante o processo de construção e esteve na primeira fila na apresentação final.

A todos, um bem-haja emocionalmente expressivo!

Resumo

As emoções estão presentes em todos os momentos da vida de todos os seres humanos, dos mais novos aos mais velhos, e a capacidade de lidar com elas interfere no bem-estar de cada um. Através da investigação que está na base desta dissertação, que assumiu o formato de estudo de caso, pretendeu-se conhecer as concepções de uma educadora e as práticas concretas do seu grupo, para compreender em que medida a brincadeira de faz-de-conta proporciona a emergência de competências emocionais de crianças entre os três e os seis anos. A educadora foi escolhida por conveniência num jardim de infância da rede pública do concelho de Cascais, por seguir um modelo de trabalho na área de faz-de-conta/teatro que se enquadra no paradigma da educação artística. A amostra de crianças foi definida aleatoriamente a partir do seu grupo, no ano letivo de 2014-2015.

Os dados foram recolhidos através de três técnicas distintas – entrevista semiestruturada, questionário de respostas abertas e observação direta, com captação videográfica. Numa primeira fase realizou-se a entrevista e o questionário à educadora, com o objetivo de compreender as suas concepções sobre as variáveis em análise (faz-de-conta e desenvolvimento emocional). Os dados recolhidos nas observações realizadas em três sessões de faz-de-conta espontâneo foram transcritos para fichas de observação naturalista. O tratamento dos dados dos inquéritos foi realizado em conjunto através de análise de conteúdo e o das observações através de procedimento estatístico.

Os resultados do estudo permitem afirmar que emergem das brincadeiras de faz-de-conta de crianças entre os três e os seis anos manifestações de competências emocionais, em particular de comportamentos pró-sociais. As competências de nomeação emocional não foram observadas. Tendo em conta o enquadramento teórico mobilizado (Fehr & Russ, 2014; Guimarães e Costa, 1996; Gottman & De-Claire, 1999; entre outros) e os resultados obtidos, fica patente a relevância do faz-de-conta enquanto prática que poderá contribuir para a promoção do bem-estar emocional de crianças entre os três e os seis anos.

Palavras-chave

Faz-de-conta; jardim de infância; competências emocionais; emoções; desenvolvimento emocional.

Abstract

Emotions long last every moment throughout all human beings lifetime, from the youngest to the eldest and the ability to deal with emotions interferes with each one's wellbeing. Throughout the research which supports this study, a case study, it was intended to assess what the nursery school teacher' concepts were as well as atual practices within the group, to apprehend engagement in pretend play as a means of activating emotional skills in children between three and six years old. The nursery school teacher was suitability chosen from a Nursery public school in Cascais, for ensuing a pretend (and dramatic) play working model which lies within the scope of the artistic education paradigm. The sample of children was randomly defined within the teacher's group for the 2014-2015 school year.

Data were collected through three dissimilar techniques - semistructured interview, open-ended questionnaire and non-participating direct observation with video capture. At an initial stage the teacher was interviewed and a questionnaire was held in order to understand what her concepts were of the variables under review (Pretend Play and emotional development). Data was collected from the observation carried out in three spontaneous Pretend Play sessions and later transcribed into naturalistic observation files. The handling of survey data was conducted simultaneously through content analysis and observation of statistical procedures.

The results of the study show that children between three and six years old, when engaging in pretend play actively try-out emotional skills and particularly prosocial roles of life. Emotional nomination skills were not detected. Concerning the theoretical framework (Fehr & Russ, 2014; Guimarães and Costa, 1996; Gottman & DeClaire, 1999; among others) and the results achieved, it is clear the importance of pretend play as a practice that can contribute to the promotion of emotional wellbeing of children between three and six years old.

Keywords

Pretend Play; Nursery School; emotional skills; emotions; emotional development.

Índice geral

AGRADECIMENTOS	1
RESUMO	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE DE TABELAS	5
1. INTRODUÇÃO	6
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
2.1. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PARA CRIANÇAS DOS 3 AOS 6 ANOS.....	9
2.1.1. <i>Teatro na educação em jardim de infância</i>	11
2.2. FAZ-DE-CONTA - PORQUÊ E O QUE IMPLICA.....	15
2.2.1. <i>Faz-de-conta espontâneo</i>	19
2.2.2. <i>Faz-de-conta estruturado</i>	23
2.3. COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS.....	25
2.3.1. <i>Nomeação e identificação das emoções primárias</i>	25
2.3.2. <i>Regulação emocional</i>	27
2.3.3. <i>Comportamento pró-social</i>	30
2.4. RELEVÂNCIA DO FAZ-DE-CONTA NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL.....	32
3. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	35
3.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	35
3.2. QUESTÕES ORIENTADORAS E OBJETIVOS DO ESTUDO	37
4. METODOLOGIA	39
4.1. PLANO DO ESTUDO	39
4.2. AMOSTRA	40
4.3. PROCESSOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	42
4.3.1. <i>Observação direta</i>	42
4.3.2. <i>Entrevista</i>	45
4.3.3. <i>Questionário</i>	46
4.4. PROCESSOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS.....	47
4.4.1. <i>Análise de conteúdo</i>	47
4.4.2. <i>Tratamento estatístico</i>	48
5. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	50
5.1. RESULTADOS DOS INQUÉRITOS.....	50
5.2. RESULTADOS DA GRELHA DE REGISTO.	65
6. DISCUSSÃO DE RESULTADOS	68
7. CONCLUSÕES	74
REFERÊNCIAS	79
ANEXOS	83

Índice de tabelas

Tabela 1	Fase do desenvolvimento do trabalho	40
Tabela 2	Distribuição da amostra por género e idade	42
Tabela 3	Concepções sobre o faz-de-conta	51
Tabela 4	Posicionamento das crianças face ao faz-de-conta	51
Tabela 5	Relevância do faz-de-conta	52
Tabela 6	Metodologia seguida em faz-de-conta	53
Tabela 7	Concepções sobre desenvolvimento emocional	54
Tabela 8	Metodologia aplicada na área do desenvolvimento emocional	55
Tabela 9	Resultados na área do desenvolvimento emocional	55
Tabela 10	Relevância do faz-de-conta no desenvolvimento emocional	56
Tabela 11	Metodologia aplicada ao faz-de-conta com vista ao desenvolvimento emocional	57
Tabela 12	Papel do adulto no faz-de-conta	58
Tabela 13	Relevância do faz-de-conta no desenvolvimento de outras áreas curriculares	60
Tabela 14	Outras dimensões beneficiadas pelo faz-de-conta	60
Tabela 15	Modalidades de intervenção na área do faz-de-conta	61
Tabela 16	Relevância da tomada de decisão e da exploração	62
Tabela 17	Relevância do faz-de-conta no desenvolvimento de competências emocionais	62
Tabela 18	Estratégias aplicadas ao faz-de-conta com vista ao desenvolvimento emocional	63
Tabela 19	Peso relativo de cada categoria	64
Tabela 20	Ocorrências por competência emocional	65

1. Introdução

As sociedades ocidentais atuais, na sua maioria, “impõem” o sucesso do indivíduo, avaliado pelo seu poder económico e social, a partir da noção do ter e do fazer, e os agentes educativos (pais, educadores e professores) carregam às costas o peso da responsabilidade de “preparar” as crianças e os jovens para essa realidade, exigindo-lhes cada vez mais e melhores resultados quantitativos, espelhados em testes e exames. O que parece importar é essencialmente o conhecimento cognitivo (Markus & Kitayama, 1991).

Divergindo deste paradigma, acreditamos que a construção de uma sociedade melhor, mesmo do ponto de vista dos resultados formais, passa por uma educação das novas gerações baseada no ser, em que se desenvolvem as suas competências pessoais e sociais, a par da dimensão cognitiva e do conhecimento.

A ideia inicial deste estudo, ainda sem o enquadramento da psicologia e de certo modo ainda alheia aos princípios e aos métodos da investigação social, era compreender até que ponto a ideia “empírica” de que a área de expressão dramática/teatro contribui para a felicidade das crianças corresponde a uma verdade cientificamente comprovável.

Rapidamente compreendemos que a felicidade é um conceito muito vasto e, enquanto tal, impossível de avaliar no contexto de um estudo exploratório como o nosso. Poderíamos, por um lado, falar de estados emocionais positivos e, por outro lado, de competências emocionais, cujo domínio interfere significativamente na promoção dos primeiros. A revisão de literatura forneceu-nos um elemento essencial para a avaliação das competências emocionais: a Grelha de observação de manifestações de competência emocional de crianças de pré-escolar (Maló-Machado et al., 2012).

A passagem concetual da expressão dramática/teatro – realidade que conhecíamos na qualidade de docentes e de discentes – para jogo de faz-de-conta acontece de forma natural, por motivos teóricos e por motivos práticos, que enunciamos na apresentação das questões orientadoras e dos objetivos do estudo (cf. capítulo 3.2).

Chegámos, assim, aos conceitos basilares da investigação: desenvolvimento emocional e faz-de-conta, em torno dos quais estruturámos o enquadramento teórico. Por desenvolvimento emocional entende-se, no âmbito do presente estudo,

a aquisição de competências de nomeação, expressão e regulação de emoções, que permitam à criança estabelecer interações positivas consigo própria e com os outros, assim como desenvolver comportamentos pró-sociais, que pressupõem a capacidade de criar relações de empatia e de cuidado com terceiros. O conceito de faz-de-conta, orientador teórico da presente investigação, também denominado por diferentes autores de jogo dramático (Kats & Chard, 1989), jogo infantil (Château, 1987) ou jogo simbólico (Piaget, 1978; Kats & Chard, 1989), centra-se no ato de a criança fingir que é aquilo que não é, assim como de assumir um papel que corresponde a algo ou a alguém exterior a si, em manifestações de imaginação, liberdade de expressão e capacidade criadora, espontâneas ou propostas por outrem. O faz-de-conta pressupõe, de acordo com os autores consultados, a exploração das emoções que a criança confere aos papéis representados (Fehr & Russ, 2014; Gotman & De Claire, 1999), a definição de convenções em parceria com os pares (tendo em conta a existência de um reduzido número de regras) (Tykkyläinen & Lakso, 2010) e um elevado nível de interação social (Katz & Chard, 1989), entre outros aspetos mobilizadores de habilidades emocionais.

O presente trabalho encontra-se organizado por capítulos e tem início com a apresentação da base teórica que o sustenta, abordando perspetivas de alguns autores sobre os conceitos associados à educação artística para crianças dos três aos seis anos e às questões relacionadas com o faz-de-conta, identificando as particularidades da vertente espontânea e da vertente estruturada. De seguida contextualizamos, de acordo com a literatura de referência, as competências emocionais nas quais assentam os instrumentos de recolha de dados – nomeação e identificação das emoções primárias, regulação emocional e comportamentos pró-sociais. A parte final do enquadramento teórico refere-se à relevância do faz-de-conta no desenvolvimento emocional da criança.

O capítulo três foca as questões relativas à problemática do estudo, em particular a definição do problema, as questões orientadoras e os objetivos. A problemática do estudo decorre da convicção numa eventual relação entre dois campos conceituais, sintetizada na questão: em que medida são observáveis as competências emocionais de crianças entre os três e os seis anos em contexto de faz-de-conta? O capítulo quatro diz respeito à metodologia aplicada no estudo, onde se insere a apresentação do plano de estudo, a especificação das opções associadas à definição da amostra, assim como a sua caracterização, os processos e técnicas de

recolha e tratamento de dados utilizados. Com vista à procura de resposta para o problema identificado, utilizámos três técnicas de recolha de dados – entrevista, questionário e observação direta – cujos conteúdos cruzámos através da apreciação dos resultados obtidos a partir da análise de conteúdo dos primeiros e do tratamento estatístico da última.

Os resultados dos inquéritos por entrevista e por questionário e da grelha de observação são apresentados e discutidos nos capítulos cinco e seis. Neste último, os resultados dos processos de análise de conteúdo são triangulados com o enquadramento teórico. Os resultados obtidos apontam para a emergência de manifestações de competências emocionais em contexto de faz-de-conta numa sala de jardim de infância, com especial incidência nos comportamentos pró-sociais. Os resultados sugerem ainda a inexistência de manifestações de nomeação emocional.

O trabalho termina com as conclusões, em que se procura avaliar os objetivos do estudo com base nos resultados obtidos, bem como identificar fragilidades do estudo e propostas para novos projetos investigação.

Na presente dissertação é respeitada a grafia utilizada pelos autores citados, ainda que, nesses casos, possa não estar atualizada ao abrigo do novo acordo ortográfico.

2. Enquadramento teórico

No presente capítulo debruçamo-nos sobre as grandes linhas conceituais que orientam teoricamente esta investigação. Por um lado, o brincar ao faz-de-conta entre os três e os seis anos, assumido como o “embrião do teatro” (Costa, 2003) e perspectivado a partir do paradigma da educação artística, no qual se enquadra o mestrado em que se insere o nosso estudo. Por outro lado, o desenvolvimento de competências emocionais como percurso importante para que as crianças construam um maior conhecimento sobre si e sobre os outros- conhecimento emocional-, adaptando progressivamente a forma como se relacionam com os outros-comportamento pró-social (Denham & Couchoud, citados por Eisenberg, 2006) e regulam as suas necessidades afetivas- regulação emocional (Roskam, 2012).

2.1. Educação artística para crianças dos 3 aos 6 anos

Neste capítulo, abordamos a importância da educação artística, em geral, e, em particular, a relevância da sua implementação em contexto de jardim de infância. Antes de mais, importa clarificar o conceito de educação artística nos termos em que o mobilizamos neste estudo e, para tal, convocamos a definição de Marques e Caldas (2012):

A educação artística tem como finalidade promover o desenvolvimento integral dos indivíduos e proporcionar a iniciação aos processos de experimentação, fruição e criação artísticas;

A educação artística pressupõe o conhecimento de metodologias específicas e a aquisição de conteúdos de forma sequencial;

A educação artística dirige-se a todos e visa promover a participação e o desenvolvimento através de experiências diversificadas, desafiantes e imaginativas. (p.134)

Também Leandro, Monteiro e Melo (2012), recorrendo às ideias defendidas por Eisner, consideram que as artes envolvem experiências que promovem o desenvolvimento de capacidades cognitivas, corporais, artísticas, estéticas, afetivas e sociais e que, por esse facto, desempenham uma função muito importante na aprendizagem das competências académicas. Constituem ainda um instrumento integrador das aquisições das diferentes áreas disciplinares, contribuindo para a construção de saberes interdisciplinares.

Segundo Herbert Read (2007), historiador de arte que investigou a relação entre a educação e a arte, a finalidade da educação é incentivar o desenvolvimento daquilo que faz parte da individualidade de cada ser humano, de forma a harmonizar o social e o individual. O autor considera que uma das funções da educação passa pelo ajustamento dos sentidos ao ambiente. Esse ajustamento faz-se na relação harmoniosa e regular com o mundo exterior. No que concerne ao potencial da educação artística como instrumento que capacita o indivíduo para observar e compreender o mundo que o rodeia, o relatório da sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística (Mbuyamba, 2006) refere “[o] caráter indispensável das artes como parte essencial de uma educação de qualidade, pela contribuição que dão para a compreensão do mundo e para o alargamento das capacidades e da inteligência” (p.10).

A mobilização das competências artísticas na promoção do desenvolvimento global está prevista no *Currículo nacional do ensino básico* (2001), quando indica que estas promovem o “desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em ação capacidades afetivas, cognitivas, cinestésicas e provocando a interação de múltiplas inteligências” (p.150).

A educação integral, assente no respeito pela individualidade de cada indivíduo e na visão holística da pessoa humana, pressupõe um investimento nas várias áreas do desenvolvimento do sujeito. É o que defende Fróis (2012), ao considerar que “[a] criatividade e a expressão artísticas seriam um fator importante para o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos” (p.64), tendo em conta que vê cada pessoa como um ser individual e único e respeita os seus interesses e o seu ritmo próprios. O desenvolvimento integral não se dá sem que haja uma aposta significativa ao nível das competências pessoais e sociais do indivíduo, princípio expresso no *Currículo nacional do ensino básico* (2001):

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

A educação artística faz-se através da ação. O educando não é, como acontece noutras áreas, elemento passivo e recetor de saberes, ele participa de forma ativa

no seu processo de aprendizagem, através da exploração e da vivência de diferentes situações. Fróis (2012) acrescenta, a este respeito, que “[o] contacto com as artes, quando vivido e compreendido, respeitará sempre a um processo íntimo do desenvolvimento da personalidade dos indivíduos” (Fróis, 2012, p.64). O carácter integrador das artes face aos diferentes domínios do saber e das diferentes áreas do desenvolvimento do ser humano (social, emocional, cognitivo) valida o valor educativo das artes no seu contributo para o desenvolvimento integral do indivíduo. O relatório da sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística (Mbuyamba, 2006) reforça a necessidade de fazer chegar a educação artística a todas as crianças, tendo em conta o efeito transformador que esta exerce sobre a vida das pessoas. O mesmo documento propõe também que a educação artística deve ser obrigatória em todas as escolas, criando “espaços de alegria, paz, brincadeira e entretenimento e um espaço de mudança e intercâmbio” (p.12). Esta ideia é corroborada por Fróis (2012), ao defender que “[a]s artes, no seu sentido primordial, devem continuar a fazer parte da nossa educação. (...) Os valores veiculados pelas artes ligam os mundos em que vivemos, e vivem na percepção humana que junta a inteligência, a imaginação e o sentir mais profundo” (p.65).

O *Currículo nacional do ensino básico* (2001) salienta um outro aspeto relevante que se prende com o desenvolvimento da capacidade de comunicação e com o estímulo ao pensamento crítico:

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. (p.149)

A respeito da importância do desenvolvimento da capacidade de observar, compreender e interpretar o mundo, as *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (1997) preveem nos seus objetivos pedagógicos “desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (p.15), assim como “[d]espertar a curiosidade e o pensamento crítico” (p.16).

2.1.1. Teatro na educação em jardim de infância

Importa, antes de mais, identificar o referencial semântico em que nos situamos, tendo em conta a diversidade de conceitos e de termos utilizados e defendidos pelos diversos autores, para definir as atividades associadas ao teatro realizadas em contextos educativos.

O teatro tem o seu espaço em contexto educativo, na medida em que contribui para o desenvolvimento global da criança, pelo que, quando falamos em teatro na educação, estamos a encara-lo numa perspetiva artístico-pedagógica e não na lógica da aprendizagem das técnicas da formação do ator. Não se pretende com este tipo de abordagem formar artistas, mas canalizar ferramentas e estratégias do universo teatral para o desenvolvimento da criança, na sua relação consigo própria, com os outros e com o meio que a rodeia (Costa, 2003; Gauthier, 2000; Landier & Barret, 1994).

O âmbito da ação pedagógica do teatro em educação é a criança no seu todo e o objetivo é a formação integral do indivíduo e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, também através das potencialidades daquela linguagem artística. Alguns autores, quando se referem ao papel educativo do teatro, fazem menção à expressão dramática. É o caso de Lopes (2011), ao afirmar que a expressão dramática conduz à prossecução de um dos objetivos basilares da educação em geral, isto é, ao desenvolvimento integral do indivíduo, através de situações de experiência direta.

As *Orientações curriculares para o ensino pré-escolar* (1997) salientam, a propósito dos objetivos da área de expressão e comunicação, onde a expressão dramática está inserida, que esta conduz à “aquisição e aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia” (p.56). O mesmo documento refere ainda o desenvolvimento simbólico como determinante na compreensão e domínio progressivo de diferentes formas de linguagem, como áreas desenvolvidas na educação pré-escolar.

Esta corrente, que encara o indivíduo como elemento central no seu processo de aprendizagem e não como simples recetor de conhecimentos, valoriza a sua capacidade de expressão e de interação com os seus pares. Nesta linha de pensamento, Guimarães & Costa (1986) afirmam que “[c]onsiderando o homem simul-

taneamente como sujeito e objeto da sua própria aprendizagem/pesquisa, a expressão dramática responde aos dois polos mais importantes da sua existência: a expressão de si e a comunicação com o outro” (p. 15). E vão ainda mais longe ao escreverem que é uma “[p]edagogia viva e em movimento que substitui o saber e o saber fazer pelo saber ser” (idem, p. 16).

Vários autores (Gauthier, 2000; Katz & Chard, 1989) sublinham a importância de a criança assumir um papel ativo durante o percurso dramático, por entenderem que só assim ela se sente parte do processo e que só assim se identifica com o que está a ser construído, dando significado às aprendizagens. As experiências com as quais a criança se identifica, porque foi envolvida na sua idealização, implementação e avaliação constituem verdadeiras oportunidades de aprendizagem e crescimento, contribuindo de forma significativa para a apropriação do sentido de pertença em relação ao grupo. O prazer associado à realização de uma atividade satisfatória e a segurança que decorre da aceitação num grupo do qual se sente parte integrante desencadeiam um sentimento de bem-estar que facilita o processo de aprendizagem (Emídio et al, 2008). Este aspeto adquire particular relevância quando de teatro na educação se trata, tendo em conta que este contribui para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais da criança (Costa, 2003; Gauthier, 2000; Landier & Barret, 1994). No momento de exploração teatral, a criança tem ainda a oportunidade de pôr em ação toda a sua imaginação e criatividade: “É necessário não esquecer que a lei básica da criatividade infantil demonstra que o seu valor se baseia não nos seus resultados, não no produto da criação, mas no próprio processo” (Vigotsky, 2012, p. 118).

A criança ultrapassa as impressões geradas pelo meio exterior e fá-lo de forma espontânea e independente da ação e da vontade do adulto. Para Vygotsky (2012), a criança concretiza, pela via da imitação, as perceções dos acontecimentos do quotidiano e as metodologias diferenciadas do âmbito do teatro na educação podem potenciar estas experiências. O autor (2012) vê na agregação das várias áreas artísticas o grande valor da representação teatral infantil, uma vez que ela apresenta uma oportunidade ímpar de dispor de um contexto e de material para a intervenção das mais variadas formas de criatividade infantil.

Muito se tem escrito sobre a dicotomia expressão dramática/teatro e as opiniões divergem. Jean-Claude Landier e Gisèle Barret (1994) optam por centrar a sua

atenção na criança, dando menos ênfase ao produto acabado. Estes autores re-metem-nos para a relevância da dimensão dos sentimentos e das emoções de todo o processo dramático, que conduzem à vivência de experiências significativas, sem as quais o processo educativo seria vazio. Landier e Barret (1994) veem a expressão dramática como a prática pedagógica do teatro no seu sentido lato, pelo que ela deve ter como finalidade promover o desenvolvimento da criança, através de uma ação lúdica abrangente que proporciona uma aprendizagem global (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética). Neste contexto, a expressão dramática “partilha das intenções da finalidade geral da educação que é o desenvolvimento global da personalidade da criança. Na prática teatral, as aquisições cognitivas, sensoriais, afetivas, motoras são indissociáveis. Elas interferem permanentemente umas com as outras” (idem, p.13).

Costa (2003) considera os jogos das crianças como o “embrião” da atividade teatral, tendo em conta que os elementos da linguagem teatral e da situação teatral estão presentes no brincar ao faz-de-conta. A autora defende que no faz-de-conta das crianças dos 3 aos 6 anos se pode observar “a manifestação espontânea das competências teatrais das crianças” (p.18). É na linha desta ideia defendida por Costa (2003) que se enquadra o presente estudo.

Também Gauthier (2000) adota o termo teatro, por considerar ser mais adequado do que o termo expressão dramática e justifica a sua opção tendo em conta que a criança explora os vários elementos da atividade teatral: a construção da história, a representação, a elaboração dos cenários, entre outros. Daí que entenda que é possível trabalhar o jogo do ator com crianças em idade pré-escolar, considerando idade pré-escolar o período entre os cinco e os seis anos, sem que tal signifique que o objetivo é formar atores, uma vez que o que está em causa é facultar à criança uma nova técnica de expressão. A autora (2000) define como objetivo do teatro aos cinco anos “uma expressão global; a criança explora, descobre novos caminhos, interessa-se por tudo, sem se deter no desenvolvimento de uma técnica específica” (p.13). Seguindo esta linha teórica, a presente investigação assenta na díade faz-de-conta/teatro.

O jogo dramático é uma estratégia para a criança descobrir outras formas de comunicação que vão além da palavra. Pela via de atividades teatrais, a criança chega à linguagem do corpo que se insere na linguagem teatral e que é determinante para o seu desenvolvimento pessoal.

Apoiados nos autores referidos, entendemos, a expressão dramática e o faz-de-conta como instrumentos, estratégias ou etapas do teatro na educação. Tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança, são criados momentos de livre exploração, de experimentação natural e de vivência, durante os quais a criança constrói, a partir dos indutores colocados à disposição, a sua própria narrativa. Mas o percurso não fica por aqui. O educador introduz a criança no universo do teatro, a partir da utilização da sua linguagem própria e da aprendizagem das suas técnicas específicas. A partilha de um produto final com um público pode existir ou não, mas a acontecer será sempre fruto de um percurso significativo.

Tendo em conta que no presente estudo se observa a brincadeira de faz-de-conta em contexto de jardim de infância, importa dedicar alguma atenção à importância do jardim de infância no processo educativo das crianças e às condições necessárias para que este processo contribua para o seu desenvolvimento saudável. A organização do ambiente educativo, em particular a forma como o espaço está estruturado, a quantidade e, particularmente, a qualidade dos materiais disponíveis, assim como a forma como estão dispostos na sala, são elementos determinantes para a promoção de um ambiente seguro e facilitador de experiências estimulantes. A este respeito, Ribeiro (2007) escreve:

O jardim de infância é um espaço pensado e organizado em função das crianças e adaptado às diversas atividades que elas possam vir a desenvolver. De uma maneira geral, oferece todas as condições que uma criança necessita para promover a socialização com os outros e tomar conhecimento com o meio. (p. 53)

O jogo e a atividade lúdica no geral são consideradas as formas mais eficazes e amplamente difundidas na prossecução dos objetivos da educação pré-escolar. Os jardins-de infância constituem, depois da família, contextos privilegiados para o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo das crianças, na medida em que são espaços de encontro entre pares e onde se adquirem experiências sociais e culturais (Ribeiro, 2007).

2.2. Faz-de-conta - porquê e o que implica

O conceito de faz-de-conta está muito ligado ao jogo simbólico e ao jogo infantil. Neste capítulo procuramos compreender de que forma os diferentes autores definem cada um destes termos e como se entrecruzam.

Piaget (1978) apresenta-nos o conceito de jogo simbólico afirmando que este pressupõe uma estrutura representativa especificamente lúdica e que o “símbolo implica a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante” (p.146). O autor considera que, na sua maioria, os jogos simbólicos ativam os atos e os movimentos mais complexos e explica como, ao afirmar que eles são “simultaneamente sensorio-motores e simbólicos” (p.147). Referindo-se às funções do jogo simbólico, o autor salienta que este se distancia cada vez mais do exercício sensoriomotor que se centra essencialmente no simples prazer de experimentar.

Guimarães e Costa (1986) apresentam modelos concretos de jogo simbólico, afirmando que a criança faz de conta que desempenha funções da vida real sem as atribuir a outros. E concretizam, defendendo que é desta forma que a criança “faz de conta” que dorme, que se lava, que come, etc., e que, “[p]osteriormente a criança fará dormir, comer ou andar ficticiamente outros objetos que não ela própria e começará assim a transformar simbolicamente uns objetos nos outros” (p. 31).

Vygotsky (2012) associa o jogo infantil ao drama, considerando que este “contém em si elementos de vários tipos de modalidades expressivas” (p. 117). O termo “jogo”, utilizado por Château (1987), comporta o conceito de faz-de-conta mobilizado no presente estudo, no sentido em que é considerado como o treino “das funções tanto psicológicas como psíquicas” (p.15), sendo por isso encarado como constituindo o centro da infância. O mesmo autor (1987) acrescenta ainda que o desenvolvimento do jogo da criança depende essencialmente da sua personalidade, que se manifesta de diversas formas por via das suas atividades específicas. Katz e Chard (1989) utilizam indiferenciadamente os termos jogo dramático e jogo simbólico.

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 utiliza-os como um todo. Autores como Tykkyläinen e Laakso (2010) têm vindo a estudar a relevância do faz-de-conta no processo de desenvolvimento da criança, identificando,

entre os inúmeros benefícios associados ao jogo simbólico, o fato 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.

A questão da liderança é, a par dos aspetos já referidos, um dos grandes desafios do faz-de-conta e uma ótima oportunidade de mobilizar as competências emocionais das crianças. 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 encontrar o seu líder ou para funcionarem sem líder. Algumas crianças podem ter vontade de liderar o desenrolar do jogo, mas terão que o fazer em cooperação com os seus pares, daí que o jogo seja um ambiente de constante negociação. Durante o jogo, os participantes têm objetivos comuns mas interesses distintos, o que permite, simultaneamente, ter elementos de aproximação e divergências que geram conflitos que o grupo tem que gerir. As crianças negociam, em contexto de interação do jogo, entre vários temas, sobre a história e a sua evolução e sobre as tarefas de cada uma das personagens presentes. A este propósito, Tykkyläinen & Laakso (2010) afirmam:

[F]rom the point of creating and maintaining shared understanding, the pretend play is a kind of “extreme case” of negotiating the situated meanings.
(p. 243)

O estudo realizado por aquelas autoras mostra que as raparigas de 5 anos criam e mantêm a sua intensão durante as negociações, mesmo tendo em conta o carácter livre do desenrolar do faz-de-conta. Elas parecem ser mestres na arte de negociar, tendo em conta que negociam em grandes estruturas do jogo, em pequenos detalhes e promovendo a cooperação dos restantes elementos. No que concerne à vertente imaginária, Singer (2010) refere que a criança que está envolvida num jogo simbólico aprofunda a consciência da distinção entre a realidade e a fantasia e gradualmente ela aprende a identificar mecanismos interiores do pensamento individual. Esta capacidade poderá vir a ser útil para o seu divertimento, para o seu autoconhecimento e, em última análise, para o desenvolvimento da criatividade científica e artística.

Na infância, o faz-de-conta está associado a resultados em diferentes áreas da personalidade: cognitiva, emocional, interpessoal e comportamental. Mais concretamente, o faz-de-conta tem sido associado ao desenvolvimento das competências cognitivas, processamento emocional, compreensão emocional, resolução de problemas e adaptação (Fehr & Russ, 2014). Na opinião de Ribeiro (2007), a conquista da autonomia e da construção da personalidade, assim como de esquemas mentais associados ao dia a dia, são ainda resultados que decorrem da prática do jogo. Para além disso, “[o]s jogos permitem o desenvolvimento da espontaneidade, a liberdade de expressão, a capacidade criadora e o desenvolvimento de atividades motoras fundamentais” (Ribeiro, 2007, p. 51) e, no que diz respeito ao pensamento, promovem a emergência do simbolismo (Guimarães & Costa, 1986). Fehr e Russ (2014) defendem que, na medida em que o jogo está intimamente relacionado com as etapas do crescimento, o faz-de-conta pode ser um instrumento de análise do nível de desenvolvimento, em particular das suas capacidades simbólicas e afetivas. A análise do jogo permite conhecer a criança e proporciona informações relevantes relativas ao que a criança consegue fazer intelectual e afetivamente, se tivermos em conta que, a partir dos progressos da linguagem e da memória, os processos de reprodução do real vão sendo gradualmente enriquecidos com pormenores modificadores desse mesmo real (Guimarães & Costa, 1986).

A fantasia, a imaginação e a organização em crianças de idade escolar são conceitos cognitivos associados à frequência e variedade de estratégias implementadas ao longo de um determinado período de tempo, assim como a compreensão emocional e a empatia. A análise do faz-de-conta é particularmente importante no jardim-de infância, tendo em conta que nesta fase está no seu auge (Fehr & Russ, 2014).

Da investigação aqui expressa resulta, por um lado, que o faz-de-conta é uma das atividades vivenciadas por crianças entre os três e os seis anos que contribui de forma mais significativa para o seu desenvolvimento, nomeadamente ao nível intelectual e afetivo (Guimarães & Costa, 1986), da capacidade expressiva, da capacidade criativa, das competências motoras, da autonomia e da construção da personalidade (Ribeiro, 2007), bem como do desenvolvimento das competências cognitivas e de processamento emocional, compreensão emocional, resolução de

problemas e adaptação (Fehr & Russ, 2014). Por outro lado, chegamos à associação entre o faz-de-conta e o drama, como refere Vygotsky (2012), por via da mobilização de diversas modalidades expressivas. O faz-de-conta associado ao jogo dramático e enquanto promotor do desenvolvimento global das crianças, em particular na sua vertente emocional, constitui o pilar conceptual do presente estudo.

2.2.1. Faz-de-conta espontâneo

Neste capítulo abordamos a visão de diferentes autores sobre o faz-de-conta espontâneo, que, no âmbito deste estudo, consideramos como o brincar sem premissas impostas por um elemento exterior, em que as crianças têm grande espaço de autonomia e podem encaminhar a estrutura do jogo ao sabor da sua criatividade e imaginação. As condicionantes restringem-se aos materiais disponíveis, assim como às regras do espaço e ao perfil dos participantes.

Katz e Chard (1989) esclarecem como difere a definição das convenções nas diferentes etapas do desenvolvimento:

Geralmente, as crianças da educação pré-escolar participam no jogo simbólico espontaneamente e desenvolvem variações à medida que vão participando. Nos anos escolares, os grupos de crianças podem querer discutir alguns aspetos da sua representação de papéis, tais como que papéis vão representar e como se podem revezar para os representar. Pode-se incentivar as crianças a procurar figurinos e adereços adequados em casa ou junto de familiares e amigos. (p.151)

Château (1975) considera que a “infância é (...) a aprendizagem necessária para a idade madura” (p.16). O faz-de-conta é o contexto privilegiado para, através da prática de experiências em que a criança pode vivenciar ações e comportamentos do adulto em ambiente de jogo, operacionalizar essa aprendizagem. No jogo, a criança põe em campo as ferramentas próprias da sua organização particular e assimila, desenvolve e complexifica as potencialidades e competências que emergem da prática. O jogo dramático ajuda as crianças a integrarem informações recém-adquiridas no que já conhecem (Katz & Chard, 1989). Os mesmos autores explicam ainda de que forma, através do jogo simbólico, a criança se apropria da experiência emocional da personagem: “Durante o jogo, as crianças exploram

sentimentos que atribuem aos papéis representados e acrescentam uma perspectiva «na primeira pessoa» à sua compreensão dos acontecimentos representados” (Katz & Chard, 1989, p. 152).

Pinto (2000) afirma que o jogo simbólico ou faz-de-conta é próprio de crianças na faixa etária entre os três e os seis anos e observa-se na generalidade dos momentos de brincadeira (citado por Ribeiro, 2007). Em contexto de brincadeira, as crianças representam o dia a dia familiar ou práticas profissionais e apropriam-se das funções dos mais crescidos, ao mesmo tempo que geram uma cultura própria. Desta forma, a criança diversifica o seu vocabulário, desenvolve a imaginação e a criatividade e apodera-se dos papéis sociais.

As narrativas produzidas pelas crianças no brincar sóciodramático espelham a sua perceção face ao real. Através do faz-de-conta, a criança tem a possibilidade de recriar não só práticas do dia a dia, mas também situações imaginárias. Para esse efeito, faz uso de objetos, que emprega livremente e aos quais atribui significados diversos (Ribeiro, 2007). Para assumir o seu papel no faz-de-conta, a criança utiliza como referência a sua própria realidade e não uma ideia geral de mãe, pai, padre, etc (Guimarães e Costa, 1986). No momento em que os colegas representam um pai com atitudes e comportamentos diferentes dos do seu, a criança alarga o seu conceito de pai, o que faz com que tenha mais capacidade de generalizar, aumentando a “precisão e a generalidade dos pré-conceitos” (idem, p.108).

A oportunidade de poder transportar para o universo do imaginário os acontecimentos e as emoções do mundo real possibilita à criança desconstruir e voltar a construir a realidade, enriquecida com a sua leitura e interpretação pessoais. Bomtempo (1996) explica quais os meios que a criança mobiliza para interpretar e reconstruir o real à luz dessa interpretação, ou seja “[o] fantástico, o imaginário, expressos na brincadeira da criança [...] mostram uma mistura de realidade e fantasia em que o cotidiano toma outra aparência, adquirindo um novo significado” (p.69). Esta ideia tinha já antes sido defendida por Château (1975), ao apresentar o jogo como a antecipação do universo das atividades reais, na medida em que brincar aos pais e às mães constitui uma oportunidade de experimentar, no campo da imaginação, o que mais tarde passará a ser vivido no concreto. Em contexto de brincadeira, os acontecimentos externos servem o universo do sonho e da fantasia. Estes fenómenos, dos quais a criança se apropria, ganham um significado onírico (Winnicott, 1975). Para Guimarães e Costa (1996) o processo de inventar

novas combinações de diferentes vivências dispersas é um ato criador que dá muito prazer à criança, torna-a uma pessoa mais calma, menos agressiva e mais feliz. O fato de desempenhar diferentes papéis, enquadrados em diversos temas, leva-a a ver outros pontos de vista e a passar do egocentrismo (indiferenciação das suas ideias relativamente às ideias dos outros) à cooperação. Este processo desenvolve a capacidade de ter em conta as necessidades e os desejos e as motivações dos outros (Guimarães & Costa, 1996). Para desempenhar esses diferentes papéis, frequentemente a criança recorre a objetos mais ou menos neutros que ajudam a passar do real ao imaginário. Leitão (1994) apresenta o objeto como “um símbolo, uma representação figurativa, análoga a um objeto exterior que a criança deseja (...). O brinquedo é exatamente o ponto de encontro, a ponte, entre estas duas analogias” (p.102)

Vannia McLoyd (1983) desenvolveu um estudo com crianças entre os três anos e meio e os cinco anos em que colocou ao dispor das crianças, distribuídas em grupos de três elementos cada, objetos mais elaborados (kit de chá e de cozinha, roupas de adulto, bonecas, telefone e uma mala de médico, etc) e objetos mais simples (limpadores de cachimbo, caixas de cartão e de plástico, rolos de papel, entre outros) e procurou avaliar em que medida a estrutura dos objetos enforma o tipo e os elementos do faz-de-conta (linguagem, imaginação, interação). Os resultados sugerem que a presença de objetos mais elaborados aumenta a frequência de faz-de-conta não interativo (em que as crianças não se relacionam entre elas durante o jogo) nos trios de três anos e meio, mas não nos trios de 5 anos. Esta observação confirma a ideia de El' Konin (1966), que defende que numa fase inicial do faz-de-conta este centra-se na utilização de objetos do quotidiano que possuem funções convencionais (citado por McLoyd, 1983). Tanto aos três anos e meio como aos cinco anos, as crianças responderam à ambiguidade funcional dos objetos menos elaborados com um aumento de incidência de substituições. Este padrão de resultados indica que as crianças têm consciência das diferenças entre os dois tipos de objetos e a capacidade de responder adequadamente perante as características dos objetos presentes em contexto de jogo (McLoyd, 1983). O faz-de-conta cooperativo foi três vezes mais frequente nos grupos de crianças mais velhas do que nos trios de crianças mais novas, mas não se verificou relação entre o tipo de objeto e o tipo de jogo (não interativo, associativo ou cooperativo). Este dado prende-se, como afirma El' Konin (citado por McLoyd, 1983), com o fato de

as crianças mais velhas serem mais capazes do que as de três anos e meio de utilizar linguagem para comunicar símbolos, o que facilita o comportamento corporativo em ambiente de jogo. Para o mesmo autor, é talvez devido a esta capacidade, juntamente com outras competências sociais, que a frequência de faz-de-conta corporativo se mantém alta em presença de objetos diferenciados.

Para Bomtempo (1996), é o gesto que acompanha a ação que ajuda a estabelecer relação entre o objeto e a coisa imaginada, pelo que o significado atribuído ao objeto torna-se mais relevante do que o próprio objeto. Guimarães e Costa (1986) referem que na faixa etária dos três aos cinco anos deixa de ser suficiente um objeto cuja significação é determinada pelo gesto que o enquadra e torna-se mais objetivo e, tal como a “representação”, mais próximo do real. Bomtempo (1996) considera que o brinquedo é um parceiro privilegiado da brincadeira da criança. A sua manipulação leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar. A criança transporta para o interior do universo do brincar objetos e acontecimentos da realidade exterior e utiliza-os no contexto do seu mundo pessoal e interior (Winnicott, 1975).

Ao reproduzir o que a rodeia, ao nível dos comportamentos e das atitudes, em situação de faz-de-conta, a criança mune-se de ferramentas funcionais e estruturais que mobilizará na sua vida adulta. É o que defende Château (1975), ao afirmar que “[a]través do jogo, a criança conquista, pela primeira vez, a autonomia, a personalidade e até os esquemas práticos de que a atividade adulta terá necessidade” (p. 29). Um estudo desenvolvido por Corsaro (2002) comprova que as crianças se apropriam “ativamente de informações do mundo do adulto para criar rotinas interativas estáveis e coerentes na cultura de pares” (p. 131). O autor refere que, em situações em que a realidade que a criança conhece lhe é desconfortável, a brincadeira inclui um “embelezamento”, que realça as preocupações individuais e de grupo. A prática de brincadeiras sóciodramáticas proporciona à criança o desenvolvimento de “predisposições” que lhe permitem lidar com o quotidiano. Estas “predisposições” apresentam-se como “produções inovadoras e criativas que, por seu lado, contribuem para a reprodução da cultura dominante com todas as suas forças e imperfeições” (idem, p.132). É no brincar que a criança frui a sua liberdade de criação, tendo em conta que aqui está o espaço em que pode ser criativa e utilizar toda a sua personalidade. Só sendo criativo o indivíduo descobre o seu eu (self) (Winnicott, 1975).

2.2.2. Faz-de-conta estruturado

O que distingue, no essencial, o faz-de-conta espontâneo do faz-de-conta estruturado é o nível de intervenção do adulto responsável e a intencionalidade das suas propostas pedagógicas em situação de jogo. Ao educador cabe, antes de mais, a tarefa de estabelecer com o grupo, e com cada criança individualmente, uma relação pessoal assente nos afetos, que será a base e o suporte que permitirão a ocorrência das experiências do imaginário (Ribeiro, 2007). O papel do educador é estimular e encorajar a criança, mais do que facilitar, cooperando com as crianças, individualmente e em grupo (Ribeiro, 2007). Este estímulo acontece por via da construção de situações com um propósito específico em que o adulto dá um elemento indutor, propõe a utilização de determinado material, facilita a exploração de uma narrativa, entre outros. A partir do mote, as crianças exploram espontaneamente e de forma criativa, construindo a sua estrutura dramática mais ou menos complexa, com mais ou menos elementos.

Epstine (2012) debruça-se sobre a questão das condições que o adulto proporciona ao grupo para que este desenvolva da forma mais rica possível o seu faz-de-conta:

For example, equipment and dress-up clothes in the house area might inspire children to act out a family dinner table scene, open a restaurant, or play office. Encourage them to create their own props as well, using materials from around the classroom. In these scenarios, children might respectively sculpt food with clay, add up the bill on a calculator, or write letters using a computer program. (p.74)

Ainda a propósito das condições físicas, a mesma autora sugere que um espaço amplo é inspirador para o faz-de-conta e que uma área aberta pode transformar-se no ambiente que as crianças quiserem (um planeta, uma selva ou um barco). O faz-de-conta ultrapassa as áreas, podendo as crianças “construir” a churrasqueira da casa na área das construções. Esta flexibilidade dá-lhes acesso livre ao reino da imaginação sem grandes limites (Epstine, 2012).

O adulto é facilitador de experiências ao apresentar propostas com uma intencionalidade, mas deve dar espaço às crianças para realizarem o seu percurso de forma autónoma. Daí que Guimarães e Costa (1996) afirmem que o adulto deve promover experiências, aproveitar oportunidades, provocar vivências, proporcionar ocasiões de exploração, com a intenção de desenvolver competências das

crianças sem assumir uma postura diretiva. As mesmas autoras consideram que compete ao educador aceitar a criança como ela é e compreender que o processo de crescimento não se faz sem roturas e sem retornos. Particularmente em contexto de jogo dramático, é sua função contar histórias, ajudar as crianças a observar o meio, interpretar a sua relação com ele e intervir no sentido de alargar as suas fronteiras de jogo. Na opinião de Gauthier (2000), o educador deve, ainda, assumir uma atitude de grande disponibilidade, uma escuta atenta e uma presença ativa mas discreta. Só com esta postura por parte do adulto responsável, a criança terá um ambiente favorável ao desenvolvimento de um trabalho que vá ao encontro dos seus objetivos e que se revele útil e necessário a cada momento. Inicialmente, é de forma inconsciente e, depois, progressivamente consciente que a criança se foca nos seus objetivos.

A propósito da participação das crianças na fase de avaliação, Gauthier (2000) defende que este momento incentiva a “discussão, traz um verdadeiro incremento à imaginação e encoraja as crianças a exprimirem os seus verdadeiros interesses e as suas respostas; favorece a tomada da palavra por cada uma e oferece a oportunidade de realizar trocas em grupo” (p. 25).

No que diz respeito à melhor forma de orientar as sessões, Gauthier (2000) sugere uma fórmula em que são as próprias crianças a descobrir caminhos e estratégias de melhoramento e desenvolvimento do seu “jogo de ator”. Propõe também que o educador participe nas brincadeiras e jogue com as crianças, de modo a transmitir a importância da atividade, através da cooperação, da participação e da demonstração de ações concretas. A mesma opinião é expressa por Epstine (2012), que diz que o faz-de-conta se torna particularmente rico quando o adulto joga como parceiro na narrativa criada pela criança. Imitar a ação da criança conduz a um diálogo pela ação, a uma comunicação desenvolvida a partir de gestos e não de palavras e promove a diversão, em especial quando são reproduzidos movimentos ou sons de forma inesperada (Epstine, 2012).

O papel do educador pode sintetizar-se nas seguintes ideias básicas: conceber um espaço amplo, tornando-o inspirador de uma imaginação sem limites, assim como materiais que permitam à criança fazer de conta; e estar atento aos acontecimentos que a criança transporta para a brincadeira, providenciando novos adereços e materiais que a suportem e proporcionando experiências que alimentem verdadeiramente as atividades imaginativas (Epstine, 2012).

2.3. Competências emocionais

Para que possamos abordar o tema das competências emocionais, importa, antes de mais, definir o conceito de emoção. A emoção é vista, segundo Sroufe (1995), como um fenómeno complexo que envolve um comportamento visível, uma experiência subjetiva e uma alteração corporal: “Emotion will be seen to arise through an active process by which infants find meaning in environmental events” (idem, p. 10).

A reação emocional comunica as necessidades, intenções ou desejos do sujeito, os quais são vitais para a sua vida social. No caso das crianças, as suas reações emocionais comunicam as suas necessidades ao cuidador, que reage emocionalmente, respondendo afetivamente. As emoções não só aproximam ou afastam a ação dos acontecimentos do contexto, como também contribuem para ampliar, dar cor e forma à ação (Sroufe, 1995).

Para que tal seja possível, importa que a criança desenvolva as suas competências emocionais de tal forma que aumente a habilidade de conhecer as suas emoções e as dos outros, pares e adultos, a capacidade de lhes dar um nome, e a competência de regular as suas emoções e de contribuir para a regulação das emoções dos que a rodeiam. Nos subcapítulos seguintes, aprofundamos este tema.

2.3.1. Nomeação e identificação das emoções primárias

Importa antes de mais clarificar o que consideramos, no âmbito do presente estudo, como emoções primárias.

Damásio (2013) apresenta as emoções primárias como as primeiras que a palavra emoção nos traz à mente: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa ou aversão. Opinião distinta tem Ekman (1992), que considera emoções primárias a zanga, o respeito, o desprezo, o nojo, a vergonha, o entusiasmo, o medo, a culpa, o interesse, a tristeza, a vergonha e a surpresa. Nas intituladas emoções secundárias ou sociais, Damásio (2013) inclui a vergonha, o ciúme, a culpa ou o orgulho, sendo estas entendidas como variantes e conjugações das primeiras. Com vista a ajudar a compreender este conceito, Goleman (2003) estabelece um paralelismo entre as emoções primárias e as cores primárias (amarelo, azul cian e magenta), a partir das quais se constroem todas as outras combinações.

Uma equipa de investigadores da Universidade de Glasgow (Jack, Garrod & Schyns, 2014) estudou as expressões faciais associadas a seis emoções primárias – medo, surpresa, nojo, raiva, alegria e tristeza – e a respetiva descodificação, utilizando modelos dinâmicos. Os autores defendem que o conhecimento da expressão facial das emoções e a informação que elas transmitem está muito associada à perceção e expectativa dos observadores. Os investigadores estudaram sobre o alcance dos diferentes músculos faciais envolvidos na sinalização de diferentes emoções e concluíram que, enquanto os sinais faciais que expressam alegria e tristeza são claramente distintos, medo e surpresa partilham sinais comuns, como os olhos muito abertos. O mesmo acontece com o nojo e a raiva, ambos expressos enrugando o nariz. Os resultados do estudo levam os autores a defender que existem quatro emoções primárias: alegria, tristeza, nojo/raiva e medo/surpresa.

Também Saarni e Harris (1991) consideram quatro emoções primárias – alegria, tristeza, zanga, e medo – e identificam os sinais da expressão facial e a sua interpretação como um dos critérios de definição de emoção primária. Estes autores consideram que as crianças em idade pré-escolar têm uma boa capacidade de compreensão das causas e consequências dessas mesmas emoções.

É assente no pressuposto de que as emoções primárias são quatro – alegria, tristeza, raiva e medo – que se desenvolve o presente estudo.

Sobre o conhecimento das emoções, Maló-Machado et al. (2012) identificam as principais competências associadas à identificação e à perceção 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) descen- tração afetiva, [...] e 4) ligar a experiência emocional às expressões e à comunicação emocional (...). (p.203)

Ainda a respeito das etapas de desenvolvimento emocional, Cardoso (2011) afirma que, “[p]or volta dos dois anos, as crianças são já capazes de expressar os seus estados emocionais através de palavras com significado” (p. 12), começando também nessa altura “a desenvolver a capacidade de inferir e expressar

verbalmente os estados internos dos outros” (idem, p. 12). Estudos recentes sugerem que conversar sobre experiências emocionais negativas contribui para o desenvolvimento da compreensão das mesmas (Rebelo, Veríssimo, Machado & Silva, 2013).

Concluindo, podemos afirmar que a habilidade de autorregulação emocional requer a apropriação prévia das competências de compreensão e conhecimento das emoções, apresentadas por Maló-Machado (2012) et al.

2.3.2. Regulação emocional

Roskam (2012) define regulação emocional 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)

A regulação emocional pode ser consciente ou implícita e a intencionalidade pode ser exterior ao indivíduo e, neste caso, ser(em) o(s) agente(s) da socialização a propor às crianças a adoção de determinada estratégia. Entre os dois e os seis anos, as crianças são encorajadas pelo (s) cuidador (es) a mobilizar a nível intrapessoal os sinais emocionais que adquiriram durante os períodos de regulação interpessoal, por via da sincronização. Este processo tem como objetivo a autonomização da regulação emocional da criança – regulação emocional intrapessoal (Roskam, 2012). Quando as estratégias são iniciadas e conduzidas pelo próprio, designam-se por intrapessoais, quando implicam a intervenção de um regulador externo, normalmente o adulto, designam-se por estratégias interpessoais (idem). A partir de conceitos de Katz e Gottman e de Porges e Master, Nunes (2013) distingue mecanismos e processos de regulação emocional, sendo os primeiros as vias não deliberadas, como é o caso das respostas do sistema nervoso simpático e do sistema nervoso parassimpático à emoção e às experiências que proporcionam emoções, assim como as variações do nervo vago. Os processos são as estratégias que levam à regulação do afeto, como por exemplo a desatenção seletiva e a atenção seletiva.

Roskam (2012) divide as modificações mais significativas, que ocorrem até aos dez anos, em quatro etapas: (i) o estágio indiferenciado, (ii) o da emergência de

sinais emocionais diferenciados, (iii) o do desenvolvimento da regulação emocional intrapessoal e (iv) o da interiorização das estratégias de regulação emocional. Debruçemo-nos sobre a etapa do desenvolvimento da regulação emocional intrapessoal, que de acordo com a autora (2012) ocorre entre os dois e os seis anos. Esta fase caracteriza-se pelo processo de ajustamento das necessidades das crianças às expectativas do ambiente social. O desenvolvimento da regulação emocional, nesta etapa, faz-se com base em três processos: “a autonomização da regulação intrapessoal, a utilização da linguagem como meio de regulação intrapessoal e a emergência de uma dimensão reflexiva na regulação emocional” (Roskam, 2012, p. 471). Relativamente ao primeiro processo, a autora (2012) considera adquirida a regulação intrapessoal no momento em que a criança deixa de necessitar da ajuda do regulador adulto e passa, de forma autónoma, a ser capaz de satisfazer as suas necessidades de regulação emocional, através de um mecanismo de seleção e aplicação de estratégias de regulação adequadas. Significa isto que se verifica um afastamento progressivo do adulto cuidador enquanto coregulador. Esta autonomização conquista-se através do estímulo do adulto para que a criança mobilize num nível intrapessoal os sinais emocionais e as estratégias que adquiriu no período de regulação interpessoal, através da vinculação/sincronização (Roskam, 2012). É com este objetivo que o adulto cuidador devolve às crianças os pedidos de regulação enviados por estas, solicitando-lhes que mobilizem os sinais emocionais e as ações de regulação que lhes estão associadas. Ainda assim, nesta etapa o nível de regulação intrapessoal é ainda facilitado pelo modelo fornecido pelo regulador.

O segundo processo de desenvolvimento assenta na utilização de linguagem como meio de regulação emocional. Progressivamente, as crianças são incentivadas pelo adulto a não se limitar a expressar corporalmente as emoções e a utilizar sinais emocionais que adquiriram na fase anterior. Nesta altura, segundo Roskam (2012), as crianças começam a utilizar a linguagem para formular verbalmente o pedido de regulação interpessoal. De acordo com a mesma autora, “[a] linguagem torna-se, assim, um meio privilegiado que permite às crianças distanciarem-se da própria emoção” (Roskam, 2012, p. 472).

O terceiro processo assenta na emergência de uma dimensão reflexiva na regulação emocional, ou seja, na consciência das suas próprias sensações e reações emocionais, assim como na capacidade de adiar a concretização de um objetivo

(Roskam, 2012). Está subjacente à aquisição desta capacidade a compreensão de que as suas necessidades não podem ser satisfeitas de imediato e a mobilização da ferramenta de gestão da frustração, através das estratégias intrapessoais como a distração (idem).

O adulto de referência assume um papel determinante no processo de modulação, como comprovam os estudos realizados por Gottman e DeClain (1999): as crianças com melhor relacionamento social e que se evidenciaram nos resultados académicos eram aquelas cujos pais reforçavam positivamente as suas realizações e validavam os seus sentimentos. Estes pais “revelavam empatia e proporcionavam orientação para os ajudar a enfrentar os sentimentos negativos” (p.173). A progressão da segurança externa para uma cada vez maior confiança interna é a chave para o desenvolvimento da autorregulação emocional. A autorregulação é o processo de tornar próprios e internos os processos e padrões da regulação do cuidador. É a capacidade de agir de forma mais ou menos consciente sobre as emoções que sentimos, quando as sentimos.

Segundo Roskam (2012), o surgimento da dimensão reflexiva na regulação emocional acontece na presença de duas condições, cujo desenvolvimento progressivo ocorre tipicamente entre os três e os cinco anos: a “teoria do espírito” e a “compreensão do tempo” (p. 472). A teoria do espírito é o que Roskam (2012) considera a compreensão de que existem duas vontades (a do próprio e a daquele com quem a criança interage), assim como a consciência de que essas vontades diferem uma da outra. Com a compreensão do tempo, a criança adquire a capacidade de ordenar os acontecimentos numa sequência temporal básica (antes/aqui e agora/depois). Adquiridas estas duas ferramentas, as crianças conseguem ordenar simbolicamente os seus objetivos e as suas necessidades, integrando-os numa sequência temporal, que pressupõe que nem todos (as) serão satisfeitos (as) de imediato e que implica planificar ações. Estes instrumentos podem servir para satisfazer as suas necessidades e concretizar os seus objetivos (Roskam, 2012). A apropriação desta dimensão reflexiva representa um incremento de estratégias de regulação intrapessoal. Se, nas primeiras etapas, este repertório era essencialmente composto por estratégias comportamentais reativas, agora ele é enriquecido por estratégias cognitivas, simbólicas ou pró-ativas. Nunes (2013) analisa ainda a origem das fontes de interesse que levam a criança a procurar modular as suas emoções, concluindo que há duas motivações para a

regulação emocional: a pessoal (autorregulação) e a social (regulação da emoção nos outros). Os mecanismos e estratégias de caráter pessoal têm como objetivo o impacto, como a procura de conforto e simpatia. Podem atuar internamente ao indivíduo ou implicar a alteração do comportamento de outros. Por outro lado, as estratégias sociais visam a regulação dos estados emocionais dos outros. As estratégias pessoais internas podem ser de três tipos: (i) comportamentais (auto gratificação, respirar fundo, abandono do espaço); (ii) cognitivas (centrar em pensamentos positivos, selecionar formas de distração); (iii) fisiológicas (reflexos do nervo vago ou a hiperventilação voluntária) (Nunes, 2013).

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que, de acordo com a base teórica na qual assenta o nosso trabalho, a regulação emocional é uma competência complexa que começa por ser interpessoal antes de se tornar intrapessoal. Pode-se ainda referir que a regulação emocional parece estar fortemente relacionada com a linguagem e a capacidade de pensar e verbalizar o que se sente. Duma forma geral, a literatura parece sugerir que esta ferramenta contribui para o bem-estar intrapessoal e interpessoal das crianças e para a construção de estados emocionais positivos, umas das preocupações que deram origem ao presente estudo.

2.3.3. Comportamento pró-social

Denham e Couchoud (1991, citados por Eisenberg, 2006) relacionam o conhecimento emocional das crianças em idade pré-escolar com o comportamento pró-social que tem como objetivo agradar o adulto que manifesta emoções negativas. O comportamento pró-social, por sua vez, tem sido associado a índices de desenvolvimento cognitivo (Hoffman, citado por Eisenberg, 2006). Diversos estudos revelam que as crianças que demonstram evidências de autoidentidade – compreendem a distinção entre o eu e o outro – tendem a ser relativamente empáticas e a desenvolver comportamentos pró-sociais (Eisenberg, 2006).

Comportamentos pró-sociais como respostas de conforto ou de compensação perante a aflição dos pares têm sido observados em crianças pequenas. A tendência para oferecer objetos aos outros, quer sejam adultos, irmãos ou pares, é comum na infância (Eisenberg, 2006).

Segundo Pavarini e Souza (2010), os comportamentos pró-sociais são orientados para o futuro e propõem que algumas habilidades cognitivas básicas, como a te-

oria da mente, poderão ser necessárias para a elaboração desses comportamentos; sendo teoria da mente a “capacidade de compreender, explicar e prever o comportamento humano em termos de estados mentais, tão frequente em nossas interações sociais” (idem, p.614). As autoras desenvolveram um estudo no qual procuraram compreender as possíveis relações entre teoria da mente, empatia e motivação pró-social. Os resultados indicaram que a motivação pró-social foi positivamente associada à teoria da mente e à empatia e explicam como:

“[A] medida que a criança adquire uma compreensão mais elaborada das causas das emoções e como essas influenciam o comportamento humano, ela também passa a demonstrar maior preocupação com o estado emocional do outro e a ter comportamentos pró-sociais mais elaborados.” (idem, p. 620)

Bussab (1997) identifica alguns comportamentos que considera poderem assumir a designação de pró-sociais, como o altruísmo, as atitudes empáticas, cooperativas ou de interajuda. As emoções desempenham também um papel determinante nas relações sociais que se estabelecem ao longo da vida, por um lado, contribuindo para a interpretação da mensagem, por parte de quem a recebe e por parte de quem a transmite e, por outro lado, como processos dinâmicos, próprios das interações sociais e que resultam na regulação intra e interpessoal (Maló-Machado, Veríssimo & Denham, 2012). 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). Considera-se ainda determinante a competência que permite à criança interagir, estabelecer relações positivas e autorregular-se. A gestão equilibrada dos afetos deve acompanhar o estabelecimento das relações, a manutenção dessas mesmas relações e o envolvimento positivo com os pares. Para que tal seja possível, importa equilibrar a expressividade, a interpretação e a regulação emocional (Maló-Machado et al, 2012).

A interação com os pares, que se dá no período pré-escolar, assume uma função essencial no crescimento da criança, podendo exercer uma influência positiva ou negativa na adaptação dos indivíduos no presente e nos ajustamentos relacionais futuros.

O estudo desenvolvido por Emídio, Santos, Maia, Monteiro e Veríssimo (2008), com o objetivo de verificar a existência ou não de uma relação entre o autoconceito e a aceitação pelos pares, permitiu concluir que “as crianças que se percebem como aceites pelos pares tendem a ser concomitantemente mais aceites pelo grupo de pares, bem como o seu inverso” (p. 497). Através do seu comportamento e da sua forma de interagir, a criança manifesta a sua expectativa relativamente à sua relação com os outros, informada pela conceção que tem das suas próprias competências. Para além disso, a qualidade da relação que estabelece com os pares informa a percepção do self, com especial incidência na auto percepção da aceitação dos pares. Esta relação pode representar, segundo Emídio et al (2008), um elemento de proteção ou de risco ao desenvolvimento, conforme a relação é satisfatória ou insatisfatória. As crianças que vivenciam uma relação com adultos de suporte, constroem um modelo interno do self de alguém que é merecedor de receber amor e a satisfação das suas necessidades. O fato de se sentirem competentes, capazes e motivadas, que decorre desta relação de vinculação, reflete-se nas relações sociais com os pares (Emídio et al, 2008). Os resultados do estudo permitem ainda afirmar que as crianças entre os três e os seis anos estabelecem uma relação entre a sua competência e aceitação social e as suas capacidades cognitivas e físicas, ainda que o grupo não valorize estes aspetos.

2.4. Relevância do faz-de-conta no desenvolvimento emocional

O estudo realizado por Fehr e Russ (2014) com vista à validação de uma escala de avaliação do faz-de-conta em crianças de idade pré-escolar, sugere que, para as crianças em idade de jardim de infância, as emoções positivas e os aspetos cognitivos constituem uma dimensão do desenvolvimento do faz-de-conta. A este respeito, Guimarães e Costa (1996) acrescentam que o fato de a criança desconstruir e voltar a construir a sua experiência quotidiana, informada por uma interpretação própria, é um ato promotor de prazer e tranquilidade, tornando-a menos agressiva e mais feliz.

Como referimos anteriormente (cf. subcapítulo 2.2), para Château (1987) o faz-de-conta é uma oportunidade de desenvolvimento das funções psicológicas e psíquicas da criança por via da oportunidade de mobilizar diversos recursos expressivos.

A expressão de emoções em contexto de jogo implica uma atitude positiva, a diminuição da ansiedade e do mal-estar psicológico (Fehr & Russ, 2014). Importa, a este propósito, realçar que uma emoção negativa tem um significado diferente em contexto de jogo e em situação de vida real (idem).

É possível envolver todas as crianças no trabalho de projeto associado ao jogo simbólico, tendo em conta a diversidade de possibilidades de participação, o que facilita o sentimento de inclusão. Este sentimento desenvolve-se, em particular, nos momentos em que as crianças exprimem as suas opiniões sobre as contribuições umas das outras, assim como quando exprimem as suas próprias ideias em contexto de debate com o educador e com os colegas. Nesta última situação aprofunda-se a confiança nas suas próprias opiniões e observações (Katz & Chard, 1989) e encontram-se formas de progredir: “Invariavelmente, o jogo dramático animado 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 como a identificação de emoções em expressões faciais, identificação de causas de ativação emocional em si e nos outros e associação da experiência emocional com a comunicação emocional, identificadas por Maló-Machado et al(2012) como capacidades associadas ao conhecimento das emoções.

Gottman e DeClaire (1999) acrescentam que as crianças “recorrem muito ao faz-de-conta para se ajudarem entre si a atravessar os problemas mais intrincados e a enfrentar as tensões diárias” (p. 204), uma vez que, através do jogo, têm acesso a sentimentos eventualmente reprimidos. Uma das razões que tornam o faz-de-conta tão comum nas brincadeiras das crianças, que Gottman e DeClaire situam entre os quatro e os sete anos, é, segundo estes autores, o seu contributo para as ajudar a lidarem com as ansiedades e os medos que as afligem. Estes autores relatam uma situação observada no seu estudo, exemplificativa da carga emotiva muitas vezes associada ao jogo simbólico:

Vi uma rapariga a brincar às casinhas que se virou para a amiga e disse: «Nós não temos que dormir sestas o tempo inteiro, como a mãe e o Jimmy (o novo namorado da mãe). Nós não estamos tão cansados como eles». Passado um pouco a amiga perguntou: «O que é que a tua mãe diz quando

fecha a porta?». A miúda respondeu: «Ela diz, 'Não entres aqui.'». Sem compreender a razão por que a mãe a excluía, acrescentou: «Ela não me quer ao pé dela. Ela não gosta de mim». (p. 204)

Este tipo de experiência permite à criança compreender melhor o real e aprender a lidar com o mundo que a rodeia. O faz-de-conta tem sido encarado por vários autores como envolvendo processos cognitivos e afetivos, entre outros. 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).

Inspirados por este quadro teórico, questionámo-nos sobre se, em situação de faz-de-conta, ocorrem manifestações verbais e não-verbais nas quais sejam visíveis as competências emocionais das crianças.

3. Problemática da investigação

A investigação gira em torno de um problema determinado que interessa estudar. Os motivos dos quais decorre podem ser, segundo Pardal e Lopes (2011), os mais diversos, ou porque não se sabe nada ou porque se pretende melhorar o conhecimento de um determinado assunto. No caso do nosso trabalho, o tema em análise – a relação entre o faz-de-conta e o desenvolvimento emocional das crianças dos três aos cinco anos – tem sido pouco estudado, pelo que se revelou um desafio muito aliciante. Por ser uma área do conhecimento pouco explorada, o problema foi formulado de uma forma muito geral à partida, sendo clarificado e “emergindo” no decurso da investigação, um dos caminhos apontados por Coutinho (2014). No presente estudo o interesse e a experiência do investigador foram as fontes para a definição do problema, que tem como função “focalizar a atenção do investigador para o fenómeno em análise, desempenhando um papel de «guia» na investigação” (Coutinho, 2014, p. 49).

3.1. Definição do problema

No âmbito da atividade docente de expressão dramática em contexto de jardim de infância, verificamos frequentemente ocasiões em que as crianças aproveitam as situações de jogo para lidar com as emoções, nomeadamente na sua relação consigo próprias e com o seu corpo, assim como na interação com os pares. É o que manifestam também Kats e Chard (1989), quando se referem ao processo negocial associado ao jogo dramático, salientando o seu contributo para prática de expressão de opiniões, assim como para o respeito pelas ideias dos pares e do adulto e o desenvolvimento da capacidade de resolução de conflitos.

No exercício de “observação”/reflexão das sessões, habitual na prática profissional, verificamos que inúmeros jogos, exercícios, atividades e dinâmicas utilizam estratégias que incentivam a criança a acionar as suas ferramentas emocionais. Procuraremos clarificar melhor como surge esta associação através de alguns exemplos concretos. Os exercícios de respiração, prática comum na expressão dramática/teatro, ajudam a criança a ter mais consciência do momento presente, nomeadamente das suas sensações e emoções. A conversa realizada no final das atividades dramáticas, em que cada criança partilha a forma como se sentiu durante o desempenho da tarefa, permite à criança identificar e nomear sensações

e emoções. O ambiente de respeito, tolerância e aceitação contribui para que cada um se aceite como é e permita aos outros serem como são, respeitando as suas emoções. A livre expressão e a mobilização da imaginação, a par do princípio de que o processo de aprendizagem se faz a partir do que a criança sabe e consegue fazer, permitem que cada criança tenha o seu espaço, seja respeitada pelas suas capacidades e competências e que estas constituam um contributo para a aprendizagem e crescimento dos pares. A observação empírica leva-nos, assim, a crer que as atividades dramáticas contribuem para o estabelecimento de relações sociais positivas, que suportam a relação emocional e o conhecimento sobre si próprio e os outros (Gottman & De Claire), que suporta a regulação emocional. A vertente artística-pedagógica da expressão dramática/teatro, associada ao processo de experimentação/exploração, parece proporcionar à criança mais experiências – e mais diversificadas - para conhecer o seu corpo, identificar os seus sinais e desenvolver a sua capacidade de expressar emoções. Por via de situações de experiência direta, esta área contribui para o desenvolvimento integral da criança (Lopes, 2011).

No desempenho de funções diretivas de um jardim de infância, temos tido a oportunidade de observar a riqueza da brincadeira de faz-de-conta no que concerne à resolução de problemas, à gestão de conflitos e às relações sociais. A prática sugere que o conhecimento do corpo, e identificação de sinais emocionais e a habilidade de expressar emoções contribuem para o autoconceito e para a auto-compassividade, determinantes na construção do bem-estar emocional do indivíduo. A par destas experiências, cresce o interesse pelo desenvolvimento das competências pessoais e sociais da criança, em contraponto com, aquilo que parece ser, o cada vez maior “investimento” de pais, docentes e decisores políticos numa aparente capacitação das crianças para a aquisição de conhecimentos. Interessamo-nos o bem-estar global da criança e a sua capacidade de livre pensamento, acreditando convictamente que é dessa forma que ela se tornará um indivíduo feliz e capaz de contribuir para o bem-estar dos que a rodeiam. Em consonância com o que defendem Guimarães e Costa (1986), interessa-nos focar a nossa 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 que a expressão dramática/teatro e o faz-de-conta podem assumir um papel determinante no processo de

autoconhecimento e de construção de uma relação satisfatória consigo e com os outros, de que resultam vivências prazerosas (Emídio et al, 2008).

Chegados a este ponto, interessa-nos compreender de que forma ocorre a relação entre o faz-de-conta e o desenvolvimento emocional ou, mais especificamente, entre o faz-de-conta espontâneo e a capacidade de expressão emocional, de regulação emocional e os comportamentos pró-sociais.

Segundo Katz e Chard (1989), “[d]urante o jogo, as crianças exploram sentimentos que atribuem aos papéis representados e acrescentam uma perspetiva «na primeira pessoa» à sua compreensão dos acontecimentos representados” (p.152). Esta afirmação leva-nos a crer que o faz-de-conta contribui para o desenvolvimento das competências de identificação, compreensão e expressão emocional das crianças.

No campo do desenvolvimento emocional, autores como Maló-Machado et al. (2012) consideram que a expressão, a regulação e o conhecimento de emoções, identificadas por Katz e Chard (1989), são competências mobilizadas no jogo da criança. As capacidades associadas às emoções, das quais se salienta a relevância da competência que permite à criança interagir, estabelecer relações positivas e autorregular-se, são habilidades indispensáveis ao desenvolvimento do faz-de-conta.

A problemática deste estudo é sintetizável na seguinte questão de partida: 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? Esta definição da problemática tem subjacente a ideia de que, em contexto de faz-de-conta, as crianças vivenciam situações em que, quer no universo do imaginário quer no universo do real, experienciam estados emocionais diversos e a respetiva regulação, assim como interações de grupo que mobilizam comportamentos pró-sociais, como é caso da definição das convenções de jogo.

3.2. Questões orientadoras e objetivos do estudo

Na linha do que defende Costa (2003), e na qual se enquadra a presente investigação, o faz-de-conta constitui o “embrião” do teatro, tendo em conta que neste jogo estão presentes elementos da linguagem teatral e da situação teatral e que a criança assume, em contexto de jogo, papéis e funções do universo teatral,

como os de atriz, encenadora, cenógrafa ou autora. Para além disso, tanto a literatura como a experiência parecem indicar que, em contexto de faz-de-conta, as crianças acionam e mobilizam as suas capacidades de resolução de conflitos, de gestão de frustrações, a empatia, entre tantas outras competências emocionais. Enquanto responsáveis pedagógicos de um jardim de infância, interessa-nos particularmente a promoção do bem-estar global da criança e criámos que o faz-de-conta seria uma estratégia possível para alcançar esse objetivo. Foi o que nos propusemos compreender através deste estudo.

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

- i) 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?
- ii) 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 objetivos do estudo:

- i) Identificar em que medida as crianças reconhecem e nomeiam as emoções primárias, próprias e dos pares, em situações de faz-de-conta espontâneo, em contexto de jardim de infância.
- ii) 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.
- iii) 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.

4. Metodologia

Neste capítulo abordamos as opções metodológicas tomadas no presente estudo, particularmente relacionadas com o desenho de estudo e a respetiva amostra, bem como com as técnicas de recolha e de tratamento de dados.

4.1. Plano do estudo

A investigação qualitativa 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. É neste âmbito que posicionamos o presente estudo, que se enquadra igualmente nas 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) ou, como afirmam Pardal e Lopes (2011), investiga, de forma empírica, um “fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real” (p. 33). Sendo um estudo de caso, assume características de tipo descritivo uma vez que se centra no objeto de estudo e analisa-o em pormenor sem intenção de generalizar.

Trata-se, assim, de um estudo exploratório e descritivo que pretende compreender a relação entre as competências emocionais das crianças dos três aos seis anos e a brincadeira de faz-de-conta. Os dados foram recolhidos através de três técnicas distintas – entrevista semiestruturada, questionário de respostas abertas e observação direta, com captação videográfica, preenchimento de grelha de observação e registo naturalista. Os dados foram tratados com recurso a análise de conteúdo e procedimento estatístico.

O trabalho foi desenvolvido em cinco fases principais, conforme a Tabela 1.

Tabela 1

Fases do desenvolvimento do trabalho.

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5
Outubro a dezembro de 2014	Maio de 2015	Abril a junho de 2015	Julho a agosto de 2015	Setembro a outubro de 2015
Revisão da literatura e elaboração dos instrumentos de recolha de dados	Entrevista e questionário à educadora	Observação de 3 sessões de faz-de-conta espontâneo	Análise dos dados recolhidos	Discussão de resultados

Nota. Quadro-síntese elaborado no âmbito do estudo.

No âmbito do presente estudo, as observações em contexto de faz-de-conta espontâneo foram realizadas em situações em que as crianças brincaram livremente na “casinha das bonecas”. Os participantes ofereceram-se voluntariamente para o efeito, a brincadeira não foi sujeita a qualquer tipo de estrutura ou indicação prévias e os materiais utilizados foram os que faziam na altura parte do inventário da área em questão. O adulto não interveio em nenhum momento do jogo. O registo de imagem e som de cada uma das sessões foi convertido, posteriormente, em fichas de observação (cf. Anexo).

4.2. Amostra

Para Coutinho (2014), a amostra é “o conjunto de sujeitos (pessoas, documentos, etc.) de quem se recolherá os dados e deve ter as mesmas características das da população de onde foi extraída” (p.89). Pode ser também considerada como uma parcela do universo – totalidade dos membros do conjunto que se pretende estudar (Pardal & Lopes, 2011), que, no caso do presente estudo, seriam as crianças em idade de jardim de infância. Considerando a população como sendo o grupo da educadora participante, a amostragem deste trabalho é aleatória, o que, segundo Coutinho (2014), significa que “todos os sujeitos da população têm igual

probabilidade de pertencer à amostra, ou seja, se a seleção é apenas fruto do [a]caso” (p.91).

Na presente investigação optou-se por um grupo de crianças de jardim de infância de uma educadora que implementa com regularidade a área de faz-de-conta/teatro e cujo modelo de intervenção se enquadra no da educação artística. A docente possui um percurso profissional que passou pela atividade enquanto atriz de uma companhia de teatro para a infância e juventude, na qual assumiu também funções de dramaturga e encenadora. Exerceu ainda atividade profissional enquanto coordenadora de oficinas de teatro e, posteriormente, de educação pela arte em atividades de enriquecimento curricular. Desde 2009 encontra-se colocada em jardins de infância da rede pública como titular de grupo, tendo estado a desempenhar funções docentes, no período em que colaborou neste estudo, num agrupamento do concelho de Cascais. A amostra foi definida a partir do universo constituído pelo grupo de crianças da educadora participante.

A escolha das crianças participantes 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. A amostra da primeira sessão partiu do conjunto de crianças que demonstraram vontade de ir brincar para a “casinha”, das quais foram escolhidas, aleatoriamente, quatro. Na segunda sessão, a investigadora solicitou, em conversa com o grande grupo, que fossem as mesmas crianças a participar. Na terceira sessão, o grupo foi de novo questionado sobre quem gostaria de ir para a “casinha”; casualmente uma das crianças que tinha estado nas sessões anteriores escolheu brincar ao faz-de-conta. Estas opções têm a seguinte explicação: no momento da realização das duas primeiras observações, o desenho do estudo previa a recolha de dados em situação de faz-de-conta espontâneo e de faz-de-conta estruturado, razão pela qual os participantes da primeira sessão se mantiveram na segunda sessão; quando se verificou que o modelo de trabalho da educadora participante não se enquadrava no perfil do faz-de-conta estruturado, da forma como é entendido no presente estudo, optou-se por procurar alargar um pouco a amostra, dando a possibilidade a outras crianças de irem brincar para a casinha no momento da observação.

Na Tabela 2 pode-se observar que, nas três sessões realizadas, participaram sete crianças, divididas em grupos de quatro. Uma das crianças esteve presente nas três sessões, três nas duas primeiras e três apenas na última sessão. Das sete

crianças, três são do sexo feminino e quatro são do sexo masculino, três têm seis anos e quatro têm cinco anos.

Tabela 2

Distribuição da amostra pelas sessões.

Crianças	Participação nas sessões		
	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3
Rapariga 1 (6 anos)	X	X	X
Rapariga 2 (6 ano)			X
Rapariga 3 (5 anos)	X	X	
Rapaz 1 (5 anos)			X
Rapaz 2 (6 anos)			X
Rapaz 3 (5 anos)	X	X	
Rapaz 4 (5 anos)	X	X	

Nota: Quadro-síntese elaborado no âmbito do estudo.

4.3. Processos e técnicas de recolha de dados

Tendo em conta os objetivos do estudo, considerou-se que a observação direta, com captação de imagem videográfica e registo naturalista, bem como a entrevista semiestruturada e o questionário de respostas abertas, seriam as técnicas de recolha de dados mais adequadas aos fins pretendidos.

4.3.1. Observação direta

Flick (2005) define a observação direta como a “análise de produção da realidade social, a partir de uma perspetiva externa” (p. 141). Já Coutinho (2014) realça a

oportunidade, que decorre da utilização desta técnica, de o observador “documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e da capacidade de terceiros pessoas” (p.136). Esta técnica permite relevar a importância dos comportamentos, dos modos de agir, das atitudes, da organização temporal e espacial, entre outros fatores que acompanham a linguagem oral e enriquecem o conteúdo dos dados observados.

Na observação não estruturada, “o investigador parte para o terreno apenas com uma folha de papel onde regista tudo o que observa” (Coutinho, 2014). O apoio da captação videográfica possibilita um elevado nível de precisão, o que “viabiliza o rigor da investigação, tornando possível o controlo de validade e limitando eventuais distorções de análise” (Pardal & Lopes, 2011, p. 72). Foi o que se pretendeu, com o recurso à recolha de imagens, tendo sido assegurados previamente a autorização da direção do agrupamento (cf. Anexo A), o consentimento expresso e escrito por parte de todos os encarregados de educação (cf. Anexo B) e garantido o anonimato de todos os participantes, assim como a confidencialidade dos dados recolhidos, no respeito pelos princípios éticos em investigação, tal como são definidos na *Carta ética* (2014). Na conversa que antecedeu o processo de observação, a investigadora apresentou-se ao grupo explicando o motivo da sua presença na sala, solicitando a colaboração das crianças na realização do seu trabalho e esclarecendo que a mesma seria facultativa.

Atendendo à especificidade do contexto a observar, o faz-de-conta espontâneo, a opção por uma observação direta tornou-se clara, na medida em que o observador constitui um elemento externo à ação em estudo e recolhe informação no seu contexto real. Desta forma, reduziu-se a interferência do observador sobre o grupo e permitiu-se o uso simultâneo de instrumentos de registo (Estrela, 1994). No nosso estudo, esta técnica apresentou a vantagem de garantir a autenticidade dos comportamentos, tendo em conta que as crianças observadas rapidamente se abstraíram da presença da observadora. A observadora foi rápida e facilmente aceite pelo grupo que não revelou qualquer espécie de condicionamento. As observações foram realizadas em sessões de meia hora cada, das quais foram tratados cerca de quinze minutos, com apoio de três câmaras fixas em cada uma delas, com o objetivo de recolher imagem e som de diferentes perspetivas da ação. A observadora posicionou-se em locais externos ao jogo, de onde recolhia

dados para as fichas de observação (cf. Anexo F, Tabela F1, Tabela F2 e Tabela F3), e não teve intervenção no mesmo.

A escolha do instrumento para cotar e analisar as fichas de observação recaiu sobre uma grelha de registo de manifestações de competência emocional de crianças em idade pré-escolar (adaptada de acordo com algumas das categorias propostas por Maló-Machado et al, (2012), à qual foram acrescentadas novas categorias que emergiram da 1ª observação experimental. Estas categorias foram definidas de acordo com a revisão de literatura. Chegou-se assim a uma grelha que permitiu registar e contabilizar discursos, atitudes e comportamentos, movimentos, como evidências de competências emocionais (cf. Anexo C) decorrentes das situações de faz-de-conta. O preenchimento foi efetuado através de um sistema de categorias, em que os acontecimentos são objeto de registo sempre que ocorrem (Estrela, 1994). Esta estratégia revela-se determinante na delimitação do campo de observação e, conseqüentemente, na eficácia da mesma.

No presente estudo, as imagens recolhidas durante as sessões foram alvo de uma transcrição exaustiva, na qual foram considerados não só a linguagem oral, mas também os movimentos e os comportamentos dos participantes. Na análise dessas transcrições fez-se a correspondência entre discursos ou atitudes observados 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: numa primeira etapa, assinalando na ficha de observação, em frente da frase a que corresponde a manifestação a ser cotada, o número de ordem atribuído, na grelha, à competência emocional a que corresponde (cf. Anexo F, Tabela F1, Tabela F2 e Tabela F3); numa segunda etapa, registando, na grelha, a inicial do nome da criança à frente da competência à qual corresponde o comportamento em análise (cf. Anexo I). As observações foram realizadas em momentos de brincadeira livre na “casinha das bonecas”. Nas duas primeiras sessões, o tema e o percurso do jogo foram completamente livres e conduzidos exclusivamente pelo grupo de crianças. Na terceira observação, a investigadora conversou com o grupo de participantes e propôs-lhes um tema como elemento condutor da dinâmica, procurando criar uma situação de faz-de-conta estruturado: uma família chega a casa no final de um dia de escola e de trabalho, um dos pais vai para fazer o jantar e dá conta que o fogão está avariado. Como resolvem o problema? Qual a intervenção de cada um dos membros da família na

procura da solução? Como cada um se sente perante a solução encontrada? Ao fim de cinco minutos de brincadeira, o grupo já tinha encontrado uma forma de ultrapassar o problema e imediatamente os acontecimentos foram ao encontro dos seus interesses, vontades e motivações do momento, “largando” a proposta do adulto. Tendo em conta este fator, a sessão foi analisada como faz-de-conta espontâneo nos últimos vinte e cinco minutos.

Para a definição das categorias de observação, considerou-se como comportamento pró-social 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). Comportamentos verbais, como uma manifestação de disponibilidade para ajudar, e não-verbais, como ir buscar um amigo, que se isolou, para participar num jogo, foram também considerados nesta dimensão. Considerou-se como regulação emocional 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). Manifestações verbais, tais como questionar um amigo se precisa de ajuda para se acalmar, ou não verbais, como afastar-se de um contexto onde está em conflito, para serenar, foram cotadas nesta dimensão. Considerou-se como expressão emocional as manifestações em que a criança transmitiu ao outro o seu estado de espírito ou de terceiros. Foram enquadradas nesta categoria manifestações verbais similares à partilha com um amigo que um terceiro se encontra triste, ou gestualidades como pulos de alegria.

4.3.2. Entrevista

Bogdan & Biklen (1994) referem que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134). A leitura da linguagem não-verbal da inquirida, só possível na entrevista, permite compreender melhor as suas conceções e perspetivas sobre os temas da presente pesquisa, o que dá acesso a informação mais rica comparativamente com outras técnicas de recolha de dados. Coutinho (2014) reforça este aspeto, referindo que a interação entre entrevistado e entrevistador permite a este último “a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de

um questionário, uma vez que pode pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora” (p. 141). Segundo Pardal & Lopes (2011), a entrevista semiestruturada não se rege por questões completamente inflexíveis, mas também não é completamente livre e aberta; o entrevistador prepara previamente um conjunto de perguntas que orienta a conversa. O guião da entrevista (cf. Anexo D) refere diversas áreas temáticas e as perguntas, mais ou menos abertas, servem para, na opinião de Flick (2005), “reconstituir a teoria implícita do entrevistado acerca do assunto” (p.83). Na conceção de Silvestre & Araújo (2012), o sucesso da entrevista depende da capacidade do entrevistador para estabelecer uma boa relação com o entrevistado, relação essa que assenta na confiança.

Tendo em conta estes contributos teóricos e considerando o tema em análise, considerou-se 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. A entrevista foi realizada no dia 20 de maio de 2015 na Escola Superior de Educação de Lisboa, seguindo o guião previamente estruturado, mas dando possibilidade à entrevistada para acrescentar elementos que não estavam previstos e que considerou significativos. Com autorização prévia da entrevistada, procedeu-se à recolha de som e imagem.

Os dados foram cotados 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. A análise de conteúdo da entrevista e do questionário foi realizada em conjunto, no mesmo instrumento.

4.3.3. Questionário

Coutinho (2014) define questionário como um inquérito em que as “questões são apresentadas através de um formulário que o inquirido administra a si próprio” (p.139). Pardal e Lopes (2011) consideram-no um “instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante” (p. 73) e acrescentam que é o instrumento de recolha de dados mais utilizado em investigação social. O motivo da escolha

deste instrumento na presente investigação não esteve associada àquela que é considerada por Pardal e Lopes (2011) e Coutinho (2014) como uma das suas principais vantagens: a possibilidade de ser aplicado a uma vasta amostra do universo. Neste estudo, o questionário de respostas abertas (cf. Anexo E) foi administrado à educadora titular do grupo de crianças, unicamente com o propósito esclarecer questões específicas que não tinham ficado suficientemente claras no momento da entrevista e que se revelaram relevantes para os objetivos do estudo. Pretendemos com o questionário recolher elementos para melhor compreender a eventual relação entre as manifestações verbais e não-verbais associadas a competências emocionais, observadas nas crianças, e as conceções e práticas da educadora.

A decisão de realizar um questionário de resposta aberta teve, pois, o intuito de “estudar um assunto em profundidade” (Pardal & Lopes, 2011, p.76), dando liberdade de resposta à inquirida. O questionário foi realizado por via eletrónica, uma das formas mais utilizadas para administrar questionários e que traz significativas vantagens em termos de celeridade dos processos e de economia (Coutinho, 2014).

4.4. Processos e técnicas de análise de dados

Tendo em conta os processos e técnicas de recolha de dados mobilizados neste trabalho, e indo ao encontro do que é defendido por vários autores (Bardin, 2008; Coutinho, 2014; Pardal & Lopes, 2011), utilizámos a análise de conteúdo como técnica de análise de dados da entrevista e do questionário de resposta aberta realizados à educadora.

4.4.1. Análise de conteúdo

De acordo com Bardin (2008), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 40). Coutinho (2014) refere também a possibilidade de extrair sentido de dados textuais, como entrevistas, depoimentos, questionários de respostas abertas e até de imagens. Pardal e Lopes (2011) reforçam ainda a abrangência do campo de ação da análise de conteúdo, que vai desde a linguagem verbal (oral ou escrita) à linguagem visual, passando pelo registo sonoro, recorrendo a um conjunto variado de técnicas e

procedimentos adaptáveis a este campo alargado de estudo. A referida técnica tem como objetivo inferir conhecimentos relativos ao conteúdo da produção a partir de indicadores que poderão ser ou não quantitativos.

No caso concreto da análise de conteúdo para exploração, a que se ajusta melhor ao presente estudo, tem como objetivo compreender as percepções e representações expressas ou subjacentes ao discurso dos sujeitos, razão pela qual a grelha de análise é construída por indução, com base nos objetivos de partida. Os dados decorrentes deste processo poderão ou não ser quantificados. O processo inicia-se com a descrição da informação disponível, passando-se, numa segunda fase, à produção de inferências, ou seja, o processo pelo qual se assume uma matéria a partir da dedução decorrente da associação de elementos lógicos e aceites como verdadeiros. A terceira fase do processo, e última, é a da interpretação dos dados e respetiva análise à luz do enquadramento teórico e dos objetivos do estudo. Este método fornece uma visão organizada, sistemática e significativa da informação recolhida.

A identificação do *corpus* da análise, que Pardal e Lopes (2011) definem como “o conjunto de comunicações essenciais para a compreensão do objeto de estudo” (p. 95), foi um processo simples, uma vez que a recolha de dados sujeitos à análise de conteúdo se centrou numa entrevista semiestruturada. A análise de conteúdo da entrevista e do questionário foi realizada com base em procedimentos mistos, a partir dos respetivos protocolos validados pela inquirida (cf. Anexos G e H) e tendo em conta que se partiu do quadro teórico que a sustenta, em cujas categorias e subcategorias se agruparam as unidades de registo (cf. Anexo J).

4.4.2. Tratamento estatístico

Das grelhas de observação resulta uma “coleção de números” (Pardal & Lopes, 2011), que representa o número de ocorrências de comportamentos associados a cada uma das competências emocionais, identificadas previamente no conjunto das três observações. Para organizar, explorar e descrever este conjunto de elementos quantitativos, recorreremos à análise estatística. Com a aplicação deste método pretendemos transformar os dados numéricos em informação. Às estatísticas que pretendem descrever a amostra, como acontece no nosso estudo, Coutinho (2014) designa-as de descritivas. A mesma autora identifica os seguintes objetivos da análise (que não dependem da natureza dos dados): (i) organizar e descrever

os dados de forma clara; (ii) identificar o que é típico e atípico; (iii) trazer à luz diferenças, relações e/ou padrões. Segundo Pardal e Lopes (2011), [u]m estudo estatístico, recorrendo a instrumentos de interpretação de conjuntos numéricos, poderá ultrapassar a simples análise dos dados, numa perspetiva de modelação e caracterização dos fenómenos observados” (p. 128). A descrição, a caracterização e a compreensão dos fenómenos observados constituem propósitos da nossa investigação, daí a pertinência da utilização da estatística descritiva.

Na presente investigação, as manifestações de expressão verbal e não-verbal associadas a competências emocionais, observadas em cada uma das sessões e registadas nas fichas de observação naturalista (cf. Anexo F), foram cotadas, como o objetivo de sistematizar as observações, na grelha de registo, assinalando a inicial do nome da criança no indicador da competência manifestada no comportamento em análise. Cotados todos os comportamentos e discursos, foram somadas as ocorrências de cada competência e seguidamente agrupadas, de acordo com o quadro teórico que sustenta o presente estudo, nos seguintes conjuntos: nomeação emocional, expressão emocional, regulação emocional, comportamentos pró-sociais, comportamentos de afirmação e desafio. Os dados que analisámos resultaram da soma das ocorrências de cada um destes conjuntos de categorias. As grelhas de observação da presente investigação foram analisadas de forma quantitativa (cf. Anexo I).

5. Apresentação de resultados

O presente capítulo está organizado por técnicas de recolha de dados e nele apresentamos os resultados obtidos através de cada uma delas.

5.1. Resultados dos inquéritos

A partir da análise de conteúdo da entrevista, realizada à educadora titular do grupo de crianças que participaram no estudo (cf. Anexo G), foi possível reorganizar o discurso da entrevistada por categorias e subcategorias associadas a concepções e práticas de faz-de-conta e de desenvolvimento emocional no trabalho curricular em jardim de infância. Tendo-se verificado que algumas questões não ficaram claramente esclarecidas na entrevista, nomeadamente no que concerne à distinção que a educadora faz, conceptualmente e na sua prática pedagógica, entre a vertente espontânea e a vertente estruturada do faz-de-conta, optámos por aplicar um questionário de respostas abertas (cf. Anexo H).

Da análise de conteúdo da entrevista e do questionário de pergunta aberta, tratados em conjunto, resulta um total de 160 unidades de registo (UR) (cf. Anexos I e L).

A definição das categorias e subcategorias partiu de procedimentos fechados, tendo por base os temas e as questões do guião da entrevista, revistos a partir dos resultados da leitura flutuante e da análise do discurso da entrevistada, tendo a definição de indicadores sido suscitada pelo sentido destas. Chegámos assim a procedimentos mistos de análise de conteúdo.

A grelha de análise de conteúdo está organizada em três grandes temas: os dois primeiros dizem respeito às áreas basilares do estudo – o faz-de-conta e o desenvolvimento emocional; o terceiro incide na relação entre as duas primeiras.

O primeiro tema integra quatro categorias: “Concepções sobre faz-de-conta”, “Posicionamento das crianças face ao faz-de-conta”, “Relevância do faz-de-conta” e “Metodologia seguida em faz-de-conta”. A categoria “Concepções sobre faz-de-conta” subdivide-se em três subcategorias (“Faz-de-conta espontâneo”, “Faz-de-conta estruturado” e “Relação entre o faz-de-conta espontâneo e o faz-de-conta estruturado”), que, por sua vez, agrupam um total de seis indicadores, conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 3

Concepções sobre faz-de-conta.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº UR
Concepções sobre faz-de-conta	Faz-de-conta espontâneo	Práticas de faz-de-conta espontâneo	5
		Papel do adulto no faz-de-conta espontâneo	1
	Faz-de-conta estruturado	Práticas de faz-de-conta estruturado	4
		Papel do adulto no faz-de-conta estruturado	7
	Relação entre faz-de-conta espontâneo e estruturado	Aspetos comuns	4
		Aspetos distintos	6

Nota. Análise de conteúdo realizada no âmbito do estudo.

Os resultados relevam o papel do adulto no faz-de-conta estruturado, que regista 7 UR, e espelham a relevância atribuída às práticas de faz-de-conta espontâneo a par do faz-de-conta estruturado, com 5 e 4 UR, respetivamente.

A categoria “Posicionamento das crianças face ao faz-de-conta” comporta apenas a subcategoria “Nível de envolvimento das crianças” e o indicador “Motivação”, conforme se pode observar na Tabela 4.

Tabela 4

Posicionamento das crianças face ao faz-de-conta.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº UR
Posicionamento das crianças face ao faz-de-conta	Nível de envolvimento das crianças	Motivação	5

Nota. Análise de conteúdo realizada no âmbito do estudo.

Os resultados parecem indicar o nível de interesse com que as crianças participam nas atividades de faz-de-conta, quer seja na vertente estruturada ou na vertente espontânea.

A tabela 5 apresenta a categoria “ Relevância do faz-de-conta”, dividida em três subcategorias, que, por sua vez, se subdividem num total de nove indicadores.

Tabela 5

Relevância do faz-de-conta.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº UR
Relevância do faz-de-conta	Compreensão da realidade	Distanciamento face ao real	4
		Desconstrução/construção do real	3
	Aprendizagem e expressão de si próprios	Experimentar “personagens”	1
		Expressão corporal	3
	Desenvolvimento de competências de outras áreas curriculares	Domínio da linguagem	9
		Domínio da matemática	2
		Noção corporal	1
		Desenvolvimento social	3
		Domínio do conhecimento do mundo	1

Nota. Análise de conteúdo realizada no âmbito do estudo.

Na análise dos resultados da Tabela 5 sobressai claramente a quantidade de UR atribuída ao “Domínio da linguagem” (9) na subcategoria “Desenvolvimento de competências de outras áreas curriculares”, que parece indicar a importância que a entrevistada atribui ao papel do faz-de-conta no aumento das competências de expressão e compreensão oral.

A categoria “Metodologia seguida em faz-de-conta” está dividida em seis subcategorias, que se subdividem num total de dez indicadores, conforme se pode verificar na Tabela 6.

Tabela 6

Metodologia seguida em faz-de-conta.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº UR
Metodologia seguida em faz-de-conta	Diagnóstico do grupo	Observação das crianças	3
		Identificação das necessidades das crianças	2
	Definição de objetivos	Expressão e comunicação	3
	Vertentes de intervenção	Atividades dramáticas	15
		Projetos de teatro	6
	Planeamento	Processo de planeamento	5
	Intervenção	Estratégias gerais de intervenção	2
	Avaliação permanente	Feedback do grupo	1
		Registos escritos	2
		Processo reflexão/ação	4

Nota. Análise de conteúdo realizada no âmbito do estudo.

O resultado que se destaca da análise da Tabela 6 é, sem dúvida, o número de UR das atividades dramáticas (15), inserido na subcategoria “Vertentes de intervenção”, o que parece indicar a importância significativa que a entrevistada atribui às atividades dramáticas no contexto da sua prática pedagógica. Se considerarmos também o indicador “Projetos de teatro” (6), que integra a mesma subcategoria, torna-se ainda mais clara a relevância que as áreas de faz-de-conta/atividade dramática/teatro assumem na ação educativa da docente.

O segundo tema – “Desenvolvimento emocional” – integra três categorias: “Conceções sobre desenvolvimento emocional”, “Metodologia aplicada na área do desenvolvimento emocional” e “Resultados na área do desenvolvimento emocional”. A categoria “Conceções sobre desenvolvimento emocional” inclui apenas uma subcategoria, conforme se pode observar na Tabela 7.

Tabela 7

Conceções sobre desenvolvimento emocional.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº UR
Conceções sobre desenvolvimento emocional	Pressupostos inerentes ao trabalho de desenvolvimento emocional	Oportunidade de participação	2
		Processo de vinculação	3

Nota. Análise de conteúdo realizada no âmbito do estudo.

Verifica-se que a “oportunidade de participação” e o “processo de vinculação”, respetivamente com duas e três unidades de registo, constituem os pressupostos inerentes ao trabalho de desenvolvimento emocional que, a avaliar pela análise do seu discurso, a entrevistada mais valoriza.

A Tabela 8 mostra que a categoria “Metodologia aplicada na área do desenvolvimento emocional” se subdivide em duas subcategorias: “Processo de planeamento” e “Práticas que promovem o desenvolvimento de competências emocionais”, cada uma com dois indicadores.

Tabela 8

Metodologia aplicada na área do desenvolvimento emocional.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº UR
Metodologia aplicada na área do desenvolvimento emocional	Processo de planeamento	Trabalho estruturado	1
		Trabalho na rotina	6
	Práticas que promovem o desenvolvimento de competências emocionais	Transversalidade	1
		Indutores	3

Nota. Análise de conteúdo realizada no âmbito do estudo.

Os resultados sugerem que a entrevistada procura desenvolver as competências emocionais das crianças de forma transversal, em diferentes momentos da rotina da sala da jardim de infância e não em atividades especificamente planeadas para o efeito.

A categoria “Resultados na área do desenvolvimento emocional” compreende apenas uma subcategoria – “Competências interpessoais e intrapessoais” – que, por sua vez, abrange dois indicadores, conforme se pode verificar na Tabela 9.

Tabela 9

Resultados na área do desenvolvimento emocional.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº UR
Resultados na área do desenvolvimento emocional	Competências interpessoais e intrapessoais	Comportamentos pró-sociais	3
		Segurança e autoestima	1

Nota. Análise de conteúdo realizada no âmbito do estudo.

O último tema diz respeito ao “Desenvolvimento emocional através do faz-de-conta” e integra duas categorias: “Relevância do faz-de-conta no desenvolvimento emocional” e “Metodologia aplicada ao faz-de-conta com vista ao desenvolvimento emocional das crianças”. A primeira subdivide-se em duas subcategorias: “Resultado de práticas espontâneas” e “Desenvolvimento de competências emocionais”, como se pode analisar na Tabela 10.

Tabela 10

Relevância do faz-de-conta no desenvolvimento emocional.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº UR
Relevância do faz-de-conta no desenvolvimento emocional	Resultados de práticas espontâneas	Oportunidade de experimentar e fazer escolhas	6
	Desenvolvimento de competências emocionais	Autoconfiança	1
		Identificação emocional	1
		Compreensão emocional	3
		Expressão emocional	3
		Regulação emocional	2

Nota. Análise de conteúdo realizada no âmbito do estudo.

Os resultados parecem indicar que a entrevistada atribui uma importância significativa à criação de oportunidades de experimentação e de escolha pelas crianças, bem como ao desenvolvimento de competências, em particular de compreensão e expressão emocional, através do faz-de-conta.

A Tabela 11 demonstra que a categoria “Metodologia aplicada ao faz-de-conta com vista ao desenvolvimento emocional das crianças” comporta três subcategorias, que, no total, contêm cinco indicadores.

Tabela 11

Metodologia aplicada ao faz-de-conta com vista ao desenvolvimento emocional.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº UR
Metodologia aplicada ao faz-de-conta com vista ao desenvolvimento emocional das crianças	Definição de objetivos	Desenvolvimento da capacidade de expressão emocional	3
	Práticas espontâneas	Experienciar emoções em práticas espontâneas	2
	Práticas estruturadas	Experienciar emoções em práticas estruturadas	8
		O papel do adulto face às práticas estruturadas	6
		Posição das crianças face às práticas estruturadas	3

Nota. Análise de conteúdo realizada no âmbito do estudo.

Os resultados indicam que a docente considera que o faz-de-conta, em particular a vertente estruturada, assume um papel relevante enquanto contexto facilitador de experiências emocionais. As referências ao faz-de-conta espontâneo não são tão significativas e acontecem essencialmente na sequência de perguntas diretas sobre essa modalidade específica. Os resultados parecem também apontar para a importância atribuída pela entrevistada ao papel do adulto no contexto do faz-de-conta estruturado.

Apresentados os resultados por temas e por categorias, importa agora realçar alguns aspetos significativos que decorrem de uma leitura transversal da análise de conteúdo.

Os indicadores que integram categorias e subcategorias associadas a atividades planeadas pela educadora, com intencionalidade pedagógica e orientadas por um “guião”, apresentam um número significativo de UR. As 74 UR, que correspondem a 46,25 % do total, sugerem a relevância que a entrevistada atribui ao papel do adulto/educador no desenvolvimento das atividades de faz-de-conta/teatro, no

que concerne à conceção, ao planeamento, à implementação e à avaliação das mesmas, conforme se pode observar na Tabela 12.

Tabela 12

O papel do adulto no faz-de-conta.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº UR
Conceções sobre faz-de-conta	Faz-de-conta estruturado	Práticas de faz-de-conta estruturado	4
		Papel do adulto no faz-de-conta estruturado	7
Metodologia seguida em faz-de-conta	Diagnóstico do grupo	Observação das crianças	3
		Identificação de necessidades das crianças	2
	Definição de objetivos	Expressão e comunicação	3
	Vertentes de intervenção	Atividades dramáticas	15
		Projetos de teatro	6
	Planeamento	Processo de planeamento	5
	Formas de intervenção	Estratégias gerais de intervenção	2
	Avaliação permanente	Feedback do grupo	1
		Registos escritos	2
		Processo de reflexão/ação	4

Metodologia aplicada ao faz-de-conta com vista ao desenvolvimento emocional das crianças	Definição de objetivos	Desenvolvimento da capacidade de expressão emocional	3
	Práticas estruturadas	Experienciar emoções em práticas estruturadas	8
		O papel do adulto face a práticas estruturadas	6
		Posição das crianças face às práticas estruturadas	3
TOTAL			74

Nota. Análise de conteúdo realizada no âmbito do estudo.

A Tabela 12 parece ilustrar também, na subcategoria “Avaliação permanente”, o peso que a docente atribui ao processo de avaliação e reflexão/ação associado às atividades de faz-de-conta/teatro (7 UR, que representam 4,3,% do conjunto). Os dados sugerem, ainda, que a entrevistada confere relevância semelhante ao trabalho de planeamento destas atividades, expressa nos indicadores “Observação das crianças” e “ Identificação de necessidades das crianças”, assim como nas subcategorias que se referem à definição de objetivos, quer no faz-de-conta *per se*, quer no faz-de-conta com vista ao desenvolvimento emocional das crianças (11 UR, que correspondem a 6,9 % do total).

O indicador “Domínio da linguagem”, incluído na subcategoria “Desenvolvimento de competências de outras áreas curriculares”, que faz parte da categoria “Relevância do faz-de-conta”, a que é relativa a Tabela 13, possui um número de UR (9) que se destaca dos restantes indicadores da mesma subcategoria, referentes a outras áreas de desenvolvimento inseridas nas orientações curriculares. O total de 15 UR, correspondente a cinco áreas distintas, parece indicar a importância que a educadora atribui à relação do faz-de-conta/teatro com o texto e a palavra e os seus benefícios para as crianças, em particular ao nível do desenvolvimento da compreensão e da expressão oral.

Tabela 13

Relevância do faz-de-conta no desenvolvimento de competências das diferentes áreas curriculares.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Nº UR
Relevância do faz-de-conta	Desenvolvimento de competências de outras áreas curriculares	Domínio da Linguagem	9
		Domínio da matemática	2
		Noção corporal	1
		Desenvolvimento social	3
		Domínio do conhecimento do mundo	1
TOTAL			15

Nota. Análise de conteúdo realizada no âmbito do estudo

Importa também referir, naturalmente, o peso de outras dimensões do desenvolvimento em que a relevância do faz-de-conta é notória, conforme expresso na Tabela 14.

Tabela 14

Outras dimensões beneficiadas pelo faz-de-conta

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Nº UR
Relevância do faz-de-conta	Compreensão da realidade	Distanciamento face ao real	4
		Desconstrução/ construção do real	3
	Aprendizagem e expressão de si próprios	Experimental “personagens”	1
		Expressão corporal	3
TOTAL			11

Nota. Análise de conteúdo realizada no âmbito do estudo

O conjunto dos dados relativos à relevância do faz-de-conta, tanto na vertente espontânea como na vertente estruturada, permitem-nos induzir que, na conceção da educadora participante, o faz-de-conta contribui para o desenvolvimento da criança a vários níveis: cognitivo, emocional e social. Este facto parece explicar o peso que a educadora diz atribuir às diferentes áreas de intervenção no âmbito do faz-de-conta/atividade dramática/teatro no planeamento e desenvolvimento das atividades letivas. Este dado é confirmado pelos resultados sistematizados na Tabela 15.

Na categoria “Metodologia seguida em faz-de-conta”, o número de UR do indicador “Atividades dramáticas” (15) sobressai claramente no cômputo geral, correspondendo a 9,37 % do total de UR consideradas. O indicador “Projetos de teatro” integra 6 UR, o que perfaz, no conjunto das “Vertentes de intervenção”, 21 UR, ou seja 13,12 % do conjunto das UR, como se pode constatar na Tabela 15.

Tabela 15

Modalidades de intervenção na área do faz-de-conta.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Nº UR
Metodologia seguida em faz-de-conta	Vertentes de intervenção	Atividades dramáticas	15
		Projetos de teatro	6
TOTAL			21

Nota. Análise de conteúdo realizada no âmbito do estudo

O valor de UR do indicador “Oportunidades de experimentar e fazer escolhas” (6), da subcategoria “Resultados de práticas espontâneas”, que integra a categoria “Relevância do faz-de-conta no desenvolvimento emocional”, aparentemente revela a importância atribuída pela entrevistada às atividades de experimentação e de exploração, em práticas de faz-de-conta espontâneo, nas quais a criança tem espaço de iniciativa e decisão, conforme se pode observar na Tabela 16.

Tabela 16

Relevância da tomada de decisão e da exploração.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Nº UR
Relevância do faz-de-conta no desenvolvimento emocional	Resultados de práticas espontâneas	Oportunidade de experimentar e de fazer escolhas	6
TOTAL			6

Nota. Análise de conteúdo realizada no âmbito do estudo

A soma dos indicadores da subcategoria “Desenvolvimento de competências emocionais”, apresentados na Tabela 17, da qual fazem parte as competências emocionais identificadas no quadro teórico deste estudo (Maló-Machado et al, Veríssimo & Denham, 2012; Pavarini & Souza, 2010; Roskam, 2012), assim como a autoconfiança, totaliza 10 UR, ou seja 6,25 % do número global de UR.

Tabela 17

Relevância do faz-de-conta no desenvolvimento de competências emocionais

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº UR
Relevância do faz-de-conta no desenvolvimento emocional	Desenvolvimento de competências emocionais	Autoconfiança	1
		Identificação emocional	1
		Compreensão emocional	3
		Expressão emocional	3
		Regulação emocional	2
TOTAL			10

Nota. Análise de conteúdo realizada no âmbito do estudo

O número de UR relativas à “Metodologia aplicada ao faz-de-conta com vista ao desenvolvimento emocional” é significativo no discurso da educadora, remetendo

para resultados organizados por subcategorias que revelam as suas opções quanto a “Objetivos”, “Práticas espontâneas” e “Práticas estruturadas”. No total, como se pode verificar na Tabela 18, os cinco indicadores desta categoria somam 22 UR, o que representa 13,75% do total.

Tabela 18

Estratégias aplicadas ao faz-de-conta com vista ao desenvolvimento emocional

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº UR
Metodologia aplicada ao faz-de-conta com vista ao desenvolvimento emocional das crianças	Definição de objetivos	Desenvolvimento da capacidade de expressão emocional	3
	Práticas espontâneas	Experienciar emoções em práticas espontâneas	2
	Práticas estruturadas	Experienciar emoções em práticas estruturadas	8
		O papel do adulto face a práticas estruturadas	6
		Posição das crianças face às práticas estruturadas	3
TOTAL			22

Nota. Análise de conteúdo realizada no âmbito do estudo

A partir destes resultados, e apesar de a entrevistada estar ciente dos objetivos do nosso estudo e do foco da entrevista, podemos induzir que tanto o faz-de-conta como o desenvolvimento emocional são áreas centrais das suas conceções pedagógicas, conforme se pode observar na Tabela 19.

Tabela 19

Peso relativo de cada categoria

Categorias	Nº UR	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Concepções sobre faz-de-conta	27	16,86%	63,75 %
Posicionamento das crianças face ao faz-de-conta	5	3,13%	
Relevância do faz-de-conta	27	16,86%	
Metodologia seguida em faz-de-conta	43	26,88%	
Concepções sobre desenvolvimento emocional	5	3,13%	12,5 %
Metodologia aplicada na área do desenvolvimento emocional	11	6,88%	
Resultados na área do desenvolvimento emocional	4	2,5%	
Relevância do faz-de-conta no desenvolvimento emocional	16	10%	23,75 %
Metodologia aplicada ao faz-de-conta com vista ao desenvolvimento emocional das crianças	22	13,76%	
Total	160	100%	100%

Nota. Análise de conteúdo realizada no âmbito do estudo

A Tabela 19 demonstra a relevância dada pela educadora às concepções e práticas associadas ao faz-de-conta (63,75% do total de UR), explicitando o interesse que ela e as crianças lhe reconhecem e realçando claramente o peso que atribui à metodologia aplicada ao faz-de-conta.

Em síntese, os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo da entrevista e do questionário permitem inferir que a educadora valoriza, em termos concetuais, as atividades dramáticas, parecendo focar a sua ação de forma particular na vertente estruturada do faz-de-conta. Depreendemos 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 expressão

corporal que pressupõe a possibilidade de fazer escolhas. A oportunidade de experienciar emoções e de compreender o mundo real é, segundo a entrevistada, uma mais-valia significativa do faz-de-conta.

O número de UR atribuídas às atividades dramáticas (15) e aos projetos de teatro (6) permitem deduzir que a educadora proporciona momentos, materiais e indutores para a respetiva realização.

5.2. Resultados da grelha de registo.

Foram realizadas três observações em contexto de faz-de-conta espontâneo no espaço da “casinha” de uma sala de jardim de infância.

Na grelha de observação de manifestações de competência emocional (cf. Anexo I), foram cotadas 105 manifestações de competência emocional para cinco áreas distintas, sistematizadas na Tabela 20.

Tabela 20

Ocorrências por competência emocional.

COMPETÊNCIA EMOCIONAL	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	PERCENTAGEM
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%

Nota. Análise de conteúdo realizada no âmbito do estudo

Dos dados recolhidos nas observações naturalistas, podemos verificar que o maior número de ocorrências incide nos comportamentos pró-sociais, com 40,95 % do valor total, das quais são exemplos as seguintes expressões:

- Olha, podes ir para o teu quarto fazer o que quiseres. (15-04-15) (cf. Anexo F, Tabela F1);

- Obrigado. (26-05-15) (cf. Anexo F, Tabela F2);
- Ela está doente. Ela está doente. Já fui ao médico com ela. (15-06-15) (cf. Anexo F, Tabela F3).

As manifestações emocionais que surgem de seguida, com 34 ocorrências, correspondentes a 32,38 % do conjunto, são os comportamentos de afirmação e desafio, expressos da seguinte forma:

- Eu disse que tu, no teu aniversário, tinhas que ficar a estender a roupa e a lava-la (dedo a apontar e tom autoritário e zangado). (15-04-15) (cf. Anexo F, Tabela F1);
 - Ainda não é de noite. Totozona.” (26-05-15) (cf. Anexo F, Tabela F2);
- A R. encontra-se no quarto deitada na cama, enquanto os amigos estão todos na cozinha. Brinca com um coelho de peluche. (parece triste) (15-06-15) (cf. Anexo F, Tabela F3).

Da competência que se refere à expressão emocional, observam-se 17 ocorrências, o que significa 16,19% do global; a título de exemplo podemos apresentar os seguintes excertos:

- Não é assim. Eu não ficava a estender a roupa! (mãos na cintura e cabeça baixa). (15-04-15) (cf. Anexo F, Tabela F1)E. cruza os braços, baixa a cabeça e recolhe-se. (26-05-15) (cf. Anexo F, Tabela F2);A mãe dá festinhas no braço da filha. (15-06-15) (cf. Anexo F, Tabela F3).

A regulação emocional é a competência com menor número de ocorrências (11), que representam 10,48 % do universo de 160 e que são identificadas nos seguintes trechos das fichas de observação:

- A única coisa que eu consegui comprar para o papá era isto e o papá não quis. Eu vou encomendar um bolo para a festa de anos do meu pai... E pronto. Desculpe, cozinheiro ... Olha, podes fazer o bolo para a festa de anos do meu pai? (15-04-15) (cf. Anexo F, Tabela F1);
- E não é justo! Ele ser o pai outra vez. Não é l.? Não é justo, pois não? (26-05-15) (cf. Anexo F, Tabela F2);
- Estou cansado. Joguei quatro horas. (Para o pai) – Como foi o teu trabalho? Papá, podes pegar-me ao colo (15-06-15) (cf. Anexo F, Tabela F3).

Em resumo, a análise de conteúdo das observações naturalistas permite-nos inferir que, no contexto da sala de jardim de infância em que foi realizada a recolha de dados, as crianças da amostra manifestaram predominantemente comporta-

mentos pró-sociais. De seguida, surgiram os comportamentos de afirmação e desafio e as manifestações de expressão emocional. As competências associadas à regulação emocional foram as que emergiram com menos frequência e as competências de nomeação emocional não foram de todo observadas.

6. Discussão de resultados

A estrutura da discussão de resultados tem como ponto de partida os temas base da presente investigação: o faz-de-conta, enquanto “embrião do teatro” (Costa, 2003) integrado no paradigma da educação artística, e a sua relevância no contexto de jardim de infância; o papel do educador, enquanto facilitador das práticas de faz-de-conta e a sua influência na emergência de competências emocionais que se observam nesta brincadeira; e as competências emocionais mobilizadas durante as sessões de faz-de-conta espontâneo. De forma a tornar mais completa esta discussão, triangulamos os dados recolhidos na entrevista e no questionário com os dados recolhidos nas observações naturalistas e o enquadramento teórico no qual assenta este estudo.

Como ficou claro na apresentação de resultados, a educadora confere um valor significativo ao faz-de-conta enquanto instrumento de promoção de competências cognitivas, emocionais e sociais das crianças, parecendo reservar-lhe um lugar importante no planeamento, na implementação e na avaliação das atividades letivas. Esta conceção, que parece informar a respetiva prática, está em consonância com o que defendem os autores mobilizados no presente estudo (Katz e Chard, 1989; Landier & Barret, 1994; Lopes, 2011; entre outros), para quem o papel da educação artística como promotora da formação global do indivíduo assenta, exatamente, no princípio de que esta constitui um instrumento promotor do desenvolvimento do ser humano, nas suas vertentes emocional, social e cognitiva. A educação artística tem como finalidade promover o desenvolvimento integral dos indivíduos (Marques & Caldas, 2012), o desenvolvimento da sua personalidade (Fróis, 2012) e, mais especificamente, o desenvolvimento de capacidades cognitivas, corporais, artísticas, estéticas, afetivas e sociais (Eisner, citado por Leandro, Monteiro & Melo, 2012).

É nesta linha conceptual que se enquadra o teatro na educação, tendo em conta que este não tem como objetivo formar artistas, mas canalizar ferramentas e estratégias do universo teatral para o desenvolvimento da criança, na sua relação consigo própria, com os outros e com o meio que a rodeia (Costa, 2003; Gauthier, 2000; Landier & Barret, 1994), ou seja, pretende promover o desenvolvimento integral do indivíduo, através de situações de experiência direta, conduzindo à prossecução do objetivo basilar da educação em geral (Lopes, 2011).

O faz-de-conta integra-se, na concepção teórica em que se enquadra o presente estudo, no âmbito do teatro na educação e contribui para a concretização dos seus objetivos. No que concerne ao desenvolvimento das competências sociais e em particular da capacidade de compreender o mundo real, Bomtempo (1996) considera que “[o] fantástico, o imaginário, expressos na brincadeira da criança [...] mostram uma mistura de realidade e fantasia em que o cotidiano toma outra aparência, adquirindo um novo significado” (p.69). Relativamente à formação da personalidade, apresentada por Fróis (2012) como um dos contributos da educação artística, Winnicott (1975) considera-a como uma das mais-valias do faz-de-conta, na medida em que, ao situar-se num espaço de liberdade de criação, a criança utiliza toda a sua personalidade e descobre o seu eu. Para além disso, a criança conquista os esquemas práticos de que terá necessidade na idade adulta (Château, 1975).

A concepção da educadora de que o faz-de-conta contribui para o desenvolvimento emocional das crianças encontra eco nas ideias de Katz e Chard (1989), que consideram que, ao assumir papéis em situação de jogo, as crianças experimentam as respetivas emoções e enriquecem com a sua perspetiva pessoal os acontecimentos representados, apropriando-se, desta forma, da experiência emocional da personagem. Através deste mecanismo, as crianças exercitam e desenvolvem a capacidade de identificação e regulação das suas emoções.

Neste contexto, podemos considerar que os resultados obtidos, quer através do inquérito, sobre as concepções, quer por meio das observações, ao nível das práticas das crianças, vão ao encontro do que os autores defendem quanto à relevância do faz-de-conta como prática promotora do desenvolvimento global da criança, considerado como uma das finalidades do teatro na educação.

Os resultados da análise de conteúdo dos inquéritos permitem induzir que ao nível das práticas a educadora não diferencia, de forma significativa, o faz-de-conta espontâneo do faz-de-conta estruturado. Divergem apenas, no seu entender, no que diz respeito ao papel do adulto e, conseqüentemente, às estratégias utilizadas para chegar a objetivos comuns.

As observações foram realizadas em contexto de faz-de-conta espontâneo, pelo que, tanto na perspetiva das crianças como na da educadora, não possuímos dados que nos permitam avaliar a relevância do faz-de-conta estruturado no desenvolvimento emocional.

Analisemos, então, os aspetos associados ao papel do adulto. A função do educador em contexto de faz-de-conta espontâneo passa, entre outros aspetos, pelo espaço e pelo tempo que reserva para o jogo. Os resultados referentes às vertentes de intervenção – atividades dramáticas e projetos de teatro (21UR) – indiciam que o tempo que a educadora dedica a esta área de atividade e o investimento que coloca nas mesmas é significativo.

A propósito das condições físicas, Epstine (2012) sugere que o educador deve conceber um espaço amplo, tornando-o inspirador de uma imaginação sem limites, assim como materiais que permitam à criança fazer de conta e dramatizar.

Em síntese, os autores propõem, por um lado, que o adulto aproveite oportunidades (Guimarães e Costa, 1996), estando atento aos acontecimentos que a criança transporta para a brincadeira e providenciando novos adereços e materiais que a suportem (Epstine, 2012). Por outro lado, alvitram que o adulto promova experiências, provoque vivências e ocasiões de exploração (Guimarães e Costa, 1996), que alimentem verdadeiramente as atividades imaginativas (Epstine, 2012), tudo isto sem assumir uma postura diretiva (Guimarães e Costa, 1996). Os resultados sugerem que a educadora valoriza as oportunidades de exploração, expressas nos seguintes indicadores: “Oportunidade de experimentar e de fazer escolhas” (6 UR), “Experimentar personagens” (1 UR), “Expressão corporal” (3 UR), “Expressão e comunicação” (3 UR) e “Experimentar emoções em práticas estruturadas” (8 UR).

O enquadramento teórico do presente estudo aborda de forma detalhada as questões associadas ao papel do objeto em contexto de jogo, mas este aspeto não foi abordado na entrevista e no questionário, pelo que não é possível estabelecer uma relação entre as conceções da educadora e as ideias defendidas pelos autores a este respeito.

Perante as conceções teóricas apresentadas, as análises de conteúdo da entrevista e do questionário e das observações, os resultados parecem indicar que, embora as referências ao faz-de-conta espontâneo não tenham sido significativas, a docente enquadra-se no perfil de educador identificado pelos autores como promotor de um contexto favorável às brincadeiras de faz-de-conta, tendo em conta que as condições que proporciona para a vertente estruturada do faz-de-conta (recursos físicos associados aos materiais e ao espaço, quantidade e qualidade de tempo) são igualmente benéficas ao desenvolvimento de vertente espontânea.

Ainda assim, apesar de terem sido recolhidos dados sobre as concepções da educadora, mas tendo em conta que as observações incidiram apenas em contexto de faz-de-conta espontâneo, os resultados não permitem avaliar em que medida o papel do adulto interfere na emergência de competências emocionais das crianças. Podemos apenas afirmar que, por um lado, as concepções da educadora vão ao encontro do que os autores consideram como facilitadoras da promoção de um ambiente promotor do desenvolvimento da criança ao nível cognitivo, emocional, e social e, por outro lado, que foram mobilizadas inúmeras competências emocionais durante as sessões observadas.

Analisemos então quais as competências observadas e de que forma se manifestaram.

Os resultados das observações, realizadas em contexto de faz-de-conta espontâneo, sugerem a emergência de um número considerável de manifestações de comportamentos pró-sociais, tendo sido esta a competência mais mobilizada. Estes resultados vão ao encontro da ideia defendida por Château (1987), Fehr e Russ (2014), Guimarães e Costa (1986) e Maló-Machado et al (2012), de que o faz-de-conta contribui para o desenvolvimento dos comportamentos sociais na criança.

Tykkyläinen e Laakso (2010) consideram que um dos benefícios do faz-de-conta está associado ao desafio que decorre do fato de ter à partida um reduzido número de regras. A necessidade de determinar convenções durante o jogo e de forma democrática estimula a procura de consensos e a definição de funções, papéis e tarefas. Foi neste ambiente que se desenrolaram as sessões de faz-de-conta realizadas no âmbito do estudo. Não tendo sido definidas premissas de partida, as crianças tiveram necessidade de definir em grupo o percurso da brincadeira, o papel de cada um e as regras vigentes, deparando-se em algumas situações com a necessidade de resolução de conflitos. Esta situação foi potenciadora da emergência de competências emocionais, necessariamente mobilizadas em situações de choque de interesses.

Esta singularidade do faz-de-conta, em geral, e da vertente espontânea em particular, parece explicar a emergência de um número significativo de competências como o empenho na tentativa de resolução de conflitos (próprios ou de terceiros), a cooperação, a disponibilidade para ajudar ou para ser ajudado ou a negociação,

indicadores associados ao comportamento pró-social, observados no presente estudo.

Saber ouvir, pedir ajuda, cooperar com outra criança, interagir com um par, integrar-se num pequeno grupo ou negociar em situação de conflito são alguns indicadores, identificados por Maló-Machado et al. (2012), que sugerem competência emocional e cujo domínio contribui para a construção de relações sociais satisfatórias. No nosso estudo, neste âmbito, foram observadas somente duas ocorrências cotadas como cooperação com outra criança (por iniciativa própria ou por solicitação de terceiros) e outras duas ocorrências referentes a pedidos de ajuda. Porém, foram registadas onze ocorrências referentes a revelação de disponibilidade para ajudar um par e nove ocorrências relativas a tentativa de resolução de um conflito (em que a criança está ou não envolvida).

As situações observadas potenciaram um reduzido número de manifestações de expressão (17 ocorrências) e regulação emocional (11 ocorrências), devendo-se este facto à falta de condições facilitadoras da mobilização de tais competências. Guimarães e Costa (1986) defendem que o faz-de-conta, por estar intimamente relacionado com as etapas do crescimento, pode ser um instrumento de avaliação do nível de desenvolvimento dos processos afetivos, que Fehr e Russ (2014) consideram terem implicação na expressão de emoções positivas e negativas. Os resultados do presente estudo permitem observar, a este respeito, que as crianças da amostra nunca nomearam emoções primárias e que a expressão emocional (referente a manifestações não-verbais) é a terceira competência mais observada, com menos 24,76 % de ocorrências do que a competência mais cotada, que corresponde aos comportamentos pró-sociais. Este resultado vai ao encontro de estudos anteriores (Roskam, 2012), que indicam que a criança adquire primeiro a competência de expressão emocional, fazendo-o a partir da reprodução dos sinais emocionais observados no(s) adulto(s) referência durante os primeiros anos de vida (e.g. expressões faciais, alterações do tom de voz, expressão corporal), só mais tarde verbalizando emoções.

Este estudo exploratório não permitiu observar na totalidade o que Cardoso (2011) refere: “[p]or volta dos dois anos, as crianças são já capazes de expressar os seus estados emocionais através de palavras com significado” (p. 12), começando também nessa altura “a desenvolver a capacidade de inferir e expressar verbalmente os estados internos dos outros” (idem, p. 12). Também aqui podemos considerar

que as situações criadas pelas crianças não proporcionaram a emergência da nomeação emocional.

Verifica-se que as crianças expressam emoções, mas apenas corporalmente, tendo em conta que não nomearam qualquer emoção durante todas as observações. Relativamente à inferência de estados emocionais em si e nos outros, esta competência parece ser confirmada pelos resultados do presente estudo, uma vez que as crianças procuraram os pares para regular a sua própria emoção ou para ajudar a regular a emoção do outro. Os elementos recolhidos parecem também confirmar a ideia de Roskam (2012) de que as crianças são capazes de regular e modular as suas emoções, assim como contribuir para a regulação das emoções dos seus pares.

Os resultados do presente estudo apontam para 40,95% do total de ocorrências correspondentes a indicadores de comportamentos pró-sociais observados em contexto de faz-de-conta, o que parece indicar, indo ao encontro de um dos aspectos identificados na problemática do estudo, que a brincadeira de faz-de-conta pode facilitar o desenvolvimento de estados emocionais positivos. Na mesma linha teórica, Fehr e Russ (2014) consideram que a expressão de emoções em contexto de jogo implica uma atitude positiva, a diminuição da ansiedade e do mal-estar psicológico. Tendo em conta que os dados indicam que 16,19% do total de ocorrências correspondem a indicadores de expressão emocional, os resultados sugerem que o faz-de-conta pode ser promotor de bem-estar.

Sintetizando, uma vez que 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 (Katz e Chard, 1989), é, de alguma forma, expectável que os comportamentos pró-sociais sejam os que mais se observam. Paralelamente, embora a expressão e a regulação emocionais sejam competências que as crianças destas idades já possuem (Cardoso, 2011; Roskam, 2012), as situações de faz-de-conta criadas podem ter contribuído para que a sua observação não fosse tão frequente. Não surpreende que não tenham sido observadas manifestações de nomeação emocional, uma vez que esta competência só surge mais tarde (Roskam, 2012).

7. Conclusões

Este estudo partiu do interesse em perceber – e assim foi sintetizado na pergunta de partida – 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. Esta pergunta abrangente foi, posteriormente, subdividida em questões orientadoras. 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 se pretendia 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 nos permitam avaliar o nível de expressão e regulação emocional dos participantes. Os resultados do estudo permitem-nos comparar o nível das diferentes competências emocionais do conjunto da amostra – relacionando, por exemplo, as ocorrências globais da nomeação emocional com a expressão emocional, com a regulação ou com os comportamentos pró-sociais – e afirmar que, nas observações realizadas, o número de ocorrências relativas a comportamentos pró-sociais foi superior a qualquer uma das restantes competências emocionais. Verificamos que a competência menos observada é a da nomeação emocional. Os dados sugerem ainda que, no geral, as situações de faz-de-conta espontâneo proporcionaram às crianças da amostra a possibilidade de defenderem as suas posições perante os pares, o que foi cotado como comportamentos de afirmação e desafio.

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 mobilizada no quadro teórico fornece pistas que contribuem para uma possível resposta, sugerindo estratégias, em particular na vertente espontânea. Neste estudo, a recolha de dados incidiu nas conceções da educadora

e nas práticas das crianças, pelo que é com base nos resultados obtidos através destes dois processos que podemos inferir sobre estratégias desenvolvidas em sala. No que concerne às concepções 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. Ribeiro (2007) defende que cabe ao educador criar situações estimulantes, assentes na relação afetiva e que propiciem o desenvolvimento de experiências do imaginário.

Os resultados sugerem que as concepções da educadora vão ao encontro do que a autora apresenta como uma prática adequada no âmbito do faz-de-conta. A leitura de alguns indicadores releva este facto; entre eles estão os que se prendem com a oportunidade de participação ativa nas atividades e o vínculo que é estabelecido entre adulto e criança- que não sendo exclusivos do faz-de-conta, informam a relação que a educadora estabelece com as crianças que, por sua vez, determina a 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 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 uma pedagogia assente na observação e 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 (1986), quando consideram que compete ao educador aceitar a criança como ela é e compreender que o processo de crescimento não se faz sem roturas e sem retornos. E acrescentam que, particularmente em contexto de jogo dramático, é sua função contar histórias. As mesmas autoras salientam ainda a importância do 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 educador respeite a criança enquanto ser individual, permitindo-lhe ser ela própria e colocar a sua identidade no processo e no resultado de trabalho. De acordo com os resultados obtidos, as conceções da educadora participante estão em consonância com as ideias defendidas por Guimarães e Costa (1986), 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.

Tendo em conta os processos descritos pela educadora e as competências evidenciadas pelas crianças durante as observações, cremos poder inferir que o desenvolvimento dessas competências beneficia dos modos como a educadora organiza o ambiente educativo, o processo de participação das crianças na avaliação e as metodologias que aplica na implementação das atividades.

Analisemos em que medida os resultados do estudo permitem ir ao encontro dos objetivos previamente definidos.

Quanto ao primeiro objetivo definido para a presente investigação, no âmbito do qual se pretendia identificar em que medida as crianças reconhecem e nomeiam emoções primárias, próprias e dos pares, em situações de faz-de-conta espontâneo em contexto de jardim de infância, podemos afirmar que nesta amostra a competência demonstrada nas sessões observadas foi nula. Esta conclusão decorre da inexistência de manifestações verbais cotadas como nomeação de palavras associadas às emoções primárias consideradas (alegria, tristeza, medo e raiva). A ausência de nomeação emocional não nos permite avaliar a capacidade de identificação das emoções próprias ou dos pares. Sendo a competência de identificação e nomeação emocional aquisições necessárias ao desenvolvimento da regulação e, conseqüentemente, dos comportamentos pró-sociais (Maló-Machado et al, 2012), impôs-se-nos a questão: como é possível que as crianças da amostra tenham revelado níveis elevados de comportamentos pró-sociais (40,95%), se os níveis de nomeação emocional são nulos (0%) e os níveis de regulação emocional (17%) e de expressão emocional (16,19%) são inferiores? Os resultados do estudo não indicam uma resposta objetiva para esta questão, levando-nos, todavia, a colocar duas hipóteses de resposta: por um lado, as competências de expressão e regulação não se manifestam necessariamente isoladas

nas situações de faz-de-conta, mas antes sob a forma de comportamentos pró-sociais; por outro lado, a brincadeira de faz-de-conta faz emergir mais facilmente as competências associadas aos comportamentos de afirmação e desafio e comportamentos pró-sociais do que as competências de nomeação e expressão. Em todo o caso, os resultados das observações efetuadas permitem concluir que existe conteúdo emocional nas interações estabelecidas através do faz-de-conta espontâneo.

Relativamente ao segundo objetivo do estudo, os resultados permitem afirmar que as competências pró-sociais e de regulação emocional da criança manifestam-se através da linguagem verbal e não-verbal, utilizada em momentos de jogo de faz-de-conta espontâneo em contexto de jardim de infância. No caso da amostra do estudo, é nos comportamentos pró-sociais que se observa uma maior incidência. Como linguagem verbal associada a comportamentos pró-sociais, identificámos manifestações (i) de gratidão ou reconhecimento (e.g., “Obrigado”), (ii) de disponibilidade para ajudar um par sem que este o solicite (e.g., “Se estiveres atrasada, eu levo-te à escola rápido”) e – ainda no âmbito do comportamento pró-social, mas especificamente quanto à linguagem não-verbal – (iii) de vontade de cooperar (e.g., “Mãe engoma um lençol e tapa, cuidadosamente, a filha – que está doente”). No campo das manifestações verbais de regulação, registámos indicadores de procura de um par para que este o ajude a regular as suas emoções (e.g., “E não é justo! Ele ser o pai outra vez. Não é l.? Não é justo, pois não?”) e, associado à manifestação não-verbal de regulação, cotámos atitudes de regulação da própria emoção por via do afastamento da zona de conflito (e.g., “«vou às compras». O E. sai para evitar mais um conflito a propósito da distribuição de personagens”). Várias manifestações verbais são acompanhadas de uma linguagem gestual rica em sinais emocionais (e.g., “Dedo a apontar e tom autoritário. Mãos na cintura e cabeça baixa. O pai pousa o tacho em cima da mesa, abre e faz um ar surpreendido ao observar o que está lá dentro”).

O último objetivo visava 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. No que concerne às competências de nomeação, como já foi referido anteriormente, não se registou qualquer ocorrência. Subsistem, portanto, as dúvidas sobre se as crianças da amostra não têm capacidade de identificação das emoções e, por essa razão, não as nomeiam (poderão

não ter sido ensinadas – por via da observação dos adultos referência – a identificar cada uma das emoções pelo seu nome, distinguindo e associando cada uma às causas e sinais emocionais correspondentes) ou se, simplesmente, não aconteceu nenhuma situação, durante as observações, que proporcionasse a expressão verbal nominal de uma ou mais emoções primárias. As competências de regulação emocional cotadas, a partir dos discursos e dos comportamentos do grupo durante as observações, foram as seguintes: regula a intensidade da sua emoção, com uma ocorrência; pede a validação de um colega para o que quer fazer, com uma ocorrência; procura o outro para que este o ajude a regular a sua emoção, com quatro ocorrências e cede / serena a situação, com cinco ocorrências.

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, por exemplo, a procurar compreender:

- i) Em que medida as atividades de faz-de-conta/teatro em jardim de infância contribuem para o desenvolvimento emocional de crianças entre os três e os cinco anos;
- ii) Em que medida a atitude do adulto face às atividades de faz-de-conta/teatro em jardim de infância influencia o nível de desenvolvimento emocional das crianças;
- iii) Em que medida as atividades de faz-de-conta/teatro em jardim de infância podem ser promotoras de estados emocionais positivos ou de bem-estar nas crianças;
- iv) De que forma, em contexto de faz-de-conta/teatro em jardim de infância, a criança desconstrói, interpreta e atribui um significado pessoal à realidade do seu quotidiano.

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 regularem emoções, através de um jogo de recriação da “vida a sério” em que necessariamente interagem com os outros.

Referências

- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, I. (2014). Instrumentação de regulação ético-deontológica: Carta ética. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Consultado em <http://www.spce.org.pt/>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Cardoso, M. (2011). *Compreensão emocional: A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultado em repositório.ul.pt/bistream/10451/4419/1/ulfpie039551_tm.pdf
- Château, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Château, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 113-134.
- 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.
- Curriculo nacional do ensino básico: Competências essenciais* (2001). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Damásio, A. (2013). *O sentimento de si: Corpo, emoção e consciência*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Ekman, P. (1992). An argument of basic emotions. *Cognition and emotion*, 6 (3/4), 169-200.
- Eisenberg, N.. (Ed.). (2006). *Handbook of child psychology*. New Jersey: Jonh 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.
- Epstine, 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.
- 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.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor Editora.
- Fróis, J. P. (2012). Educação estética. *Portefólio*, 7, 62-65.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- 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.
- Jack, R., Garrod, O. & Schyns, P. (2014). Dynamics facial expressions of emotion transmit and evolving hierarchy of signals over time. *Current Biology*, 24(2), 187-192.
- 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.
- Leitão, F. (1994). *Inteacção mãe-criança e atividade simbólica*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Leandro, C., Monteiro, E. & Melo, F. (2012). Dança como expressão artística: Sessões de dança de âmbito interdisciplinar no 1º ciclo do EB. In Monteiro, E. & Alves, M. (Ed.), *Atas do Seminário Internacional Descobrir a dança /Descobrimo através da dança* (pp. 258-274). Cruz Qubrada: Faculdade de Motricidade Humana.

- Lopes, M. (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.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. doi: 10.1037/0033-295X.98.2.224
- Marques, A. S. & Caldas, A. P. (2012). A dança no projeto piloto para o 1º ciclo do Ensino Básico: Educação artística para um currículo de excelência. In Monteiro, E. & Alves, M. (Ed.), *Atas do Seminário Internacional Descobrir a dança/ Descobrimo através da dança* (pp. 132-139). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mbuyamba, L. (2006). *Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- McLoyd, V. C. (1983). The effects of the structure of play objects on the pretend play of low-income preschool children. *Child development*, 54 (3), 626-635.
- Nunes, A. N. (2013). *Regulação emocional, experiência, expressão e controlo da raiva em adolescentes. (Dissertação de mestrado, ISPA - Instituto Universitário, Lisboa)*. Consultada em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2763>.
- Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (1997). Lisboa: Ministério da Educação
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Ariel Editores.
- Pavarini, G. & Souza, D. H. (jul/set de 2010). Teoria da mente, empatia e motivação pró-social em crianças pré-escolares. *Psicologia em Estudo*, 15, 613-622.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Read, H. (2007). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rebelo, A., Veríssimo, M., Maló-Machado, P. & Silva, F. (2013). A segurança dos modelos internos e o conhecimento emocional nas crianças em idade pré-escolar. *Psicologia: reflexão e crítica*, 3, 591-598. Consultado em www.scielo.br/prc.

- 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. Deseilles, *Tratado de regulação das emoções*. (pp.465-479) Lisboa: Edições Piaget.
- Saarni, C. & Harris, P. (1991). Introduction. In Saarni & Harris (Ed.), *Children's understanding of emotion* (pp.3-26). New York: Cambridge University Press
- Silvestre, H. & Araújo. J. (2012). *Metodologia para a investigação social*. Lisboa: Escolar Editora.
- Singer, J. (2010). *Learning to play and learning through play*. Consultado em <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195304381.003.0013>
- Sroufe, A. (1995). *Emotional development: organization of emotional life in early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.

ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo A. Pedido de autorização ao agrupamento	87
Anexo B. Pedido de autorização aos encarregados de educação	88
Anexo C. Grelha de manifestações de competência emocional de crianças de pré-escolar	89
Anexo D. Guião da entrevista	92
Anexo E. Guião de questionário de resposta aberta	95
Anexo F. Ficha de observação	96
Tabela F1- Sessão 1	96
Tabela F2 - Sessão 2	101
Tabela F3 - Sessão 3	110
Anexo G. Protocolo da entrevista à educadora	113
Anexo H. Respostas ao questionário de resposta aberta	129
Anexo I. Análise de conteúdo da observação naturalista	132
Anexo J. Análise de conteúdo da entrevista e do questionário de resposta aberta	134
Tabela J1- Concepções e práticas sobre faz-de-conta	134
Tabela J2- Concepções e práticas sobre desenvolvimento emocional	144
Tabela J3 Concepções e práticas sobre desenvolvimento emocional através do faz-de-conta	146
Anexo L. Quadro síntese da análise de conteúdo da entrevista e do questionário de resposta aberta	152

Anexo A. Pedido de autorização ao agrupamento

Exmo Senhor

Diretor do

Agrupamento de Escolas de XXX

Exmo Senhor,

Chamo-me Filipa Ramirez Pereira, sou aluna do Mestrado de Educação Artística – Especialização em Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A minha dissertação, cujo processo de investigação agora início, é subordinada ao tema “Conceções e práticas sobre emoções nas atividades de teatro, em jardim de infância”, sob a orientação do Prof. Doutor Miguel Falcão.

Procurarei compreender o que defendem vários autores sobre o peso e a importância da consciência e da capacidade de gestão das emoções nas crianças. Para além disso, irei conhecer algumas práticas de docentes em sessões de expressão dramática/teatro e perceber até que ponto são implementadas, nessas atividades, estratégias de desenvolvimento de competências associadas à inteligência emocional.

Para o efeito, venho por este meio solicitar autorização para assistir a algumas sessões de expressão dramática/teatro na sala da educadora XXX durante o corrente ano letivo.

Pretendo que a amostra seja constituída por um grupo de crianças em contexto curricular, assim como pela respetiva responsável. Os métodos de recolha de dados que prevejo utilizar no estudo são a observação naturalista das sessões, com registo de imagens (exclusivamente para efeito de tratamento de dados da pesquisa), e entrevista à docente envolvida na pesquisa.

Serão assegurados o anonimato de todos os participantes (adultos e crianças) e a confidencialidade dos dados obtidos, e só farão parte da amostra as crianças cujos pais autorizem expressamente e por escrito a sua participação.

Sem mais de momento, agradeço desde já a atenção a este assunto dispensada.

Melhores cumprimentos

A mestranda

Filipa Ramirez Pereira

Anexo B. Pedido de autorização aos encarregados de educação

Aos pais,

Chamo-me Filipa Ramirez Pereira, sou aluna do Mestrado de Educação Artística – Especialização em Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A minha dissertação, cujo processo de investigação agora inicio, é subordinada ao tema “Conceções e práticas sobre as emoções nas atividades de teatro, em jardim de infância”, sob a orientação do Prof. Doutor Miguel Falcão.

Procurarei compreender o que defendem vários autores sobre o peso e a importância da consciência e da capacidade de gestão das emoções nas crianças. Para além disso, irei conhecer algumas práticas de docentes em sessões de expressão dramática/teatro e perceber até que ponto são implementadas, nessas atividades, estratégias de desenvolvimento de competências associadas à inteligência emocional.

Para o efeito, irei observar e filmar algumas sessões de expressão dramática/teatro na sala do seu educando, desenvolvidas pela educadora xxx .

As imagens recolhidas são exclusivamente para análise de dados da investigação.

Serão assegurados o anonimato de todos os participantes e a confidencialidade dos dados obtidos, e só farão parte da amostra as crianças cujos pais autorizem expressamente e por escrito a sua participação. Para tal basta preencher o destacável abaixo e entregar à educadora.

Sem mais de momento, agradeço desde já a atenção a este assunto dispensada.

Melhores cumprimentos.
19 de fevereiro de 2015

A mestranda
Filipa Ramirez Pereira

AUTORIZAÇÃO

Eu _____ encarregado de educação de _____, da sala da educadora XXX, autorizo a participação do meu educando no estudo “Conceções e práticas sobre as emoções nas atividades de teatro, em jardim de infância”, desenvolvido pela mestranda Filipa Pereira, assim como a respetiva recolha de imagens.

O encarregado de educação

Anexo C. Grelha de manifestações de competência emocional de crianças de idade pré-escolar

Tabela

Grelha de observação de competência emocional de crianças de pré-escolar

	COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	CONT.	TOTAL
Nomeia palavras associadas a emoções primárias			
1	Nomeia palavras associadas à emoção raiva		
2	Nomeia palavras associadas à emoção tristeza		
3	Nomeia palavras associadas à emoção alegria		
4	Nomeia palavras associadas à emoção medo		
Expressa corporalmente emoções primárias			
5	Expressa corporalmente emoções da área da raiva		
6	Expressa corporalmente emoções da área da tristeza		
7	Expressa corporalmente emoções da área da alegria		
8	Expressa corporalmente emoções da área do medo		
9	Faz referência ao fato das emoções serem próprias		
10	Faz referência ao fato das emoções serem de outro		
11	Procura confortar o outro verbalmente		
12	Procura confortar o outro corporalmente		
13	Demonstra conhecer a noção de causa / efeito		

	COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	CONT.	TOTAL
Regula			
14	Regula a intensidade da sua emoção		
15	Regula a duração da sua emoção		
16	Procura o outro para que este o ajude a regular a sua emoção		
17	Procura o outro para o ajudar a regular a respetiva emoção		
18	Procura o adulto para o ajudar a regular a sua emoção		
19	Cede / serena a situação		
20	Pede a validação de um colega para o que quer fazer		
21	Procura o adulto para o a ajudar a regular a emoção de um par		
Comportamento pró-social			
22	Negoceia com os pares		
23	Integra-se num pequeno grupo		
24	Incentiva os outros a participar consigo		
25	Coopera por solicitação de terceiros		
26	Coopera por iniciativa própria		
27	Pede ajuda		
28	Revela disponibilidade para ajudar um par, quando solicitado		
29	Revela disponibilidade para ajudar um par, sem que este o solicite		
30	Procura resolver um conflito em que está envolvido		
31	Procura ajudar a resolver um conflito no qual não está envolvido		
32	Revela gratidão / reconhecimento		
33	Dá indicações / orienta (liderança)		
34	Faz uma oferta a um par		

Comportamentos de afirmação e desafio			
35	Recusa oferta		
36	Protesta		
37	Defende a sua vontade em detrimento da do outro		
38	Desvaloriza o outro		
39	Ralha/demonstra autoridade		
40	Afirma-se		
41	Isola-se		

Nota. Adaptado de Maló-Machado et al (2012)

Anexo D. Guião da entrevista

Tabela

Guião de entrevista semiestruturada realizada no dia 20/05/15

Blocos Temáticos	Objetivos específicos	Tópicos/formulário de questões
1. Legitimação da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a realização da entrevista; - Motivar o entrevistado; - Esclarecer as dúvidas que o entrevistado manifeste. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre os objetivos da investigação; - Informar sobre a finalidade desta entrevista; - Garantir a confidencialidade dos dados;
2. Dados do docente entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a docente e um pouco do seu percurso académico e profissional; - Compreender o nível de envolvimento / interesse das docentes com as questões do teatro e das competências emocionais em jardim de infância. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir informações sobre: <ul style="list-style-type: none"> (i) Idade; (ii) Habilitações académicas; (iii) Tempo de serviço; (iv) Tempo de trabalho na escola atual; (v) Formação /experiência em teatro; (vi) Formação /experiência em inteligência emocional e / ou competências emocionais.
3. Conceções sobre Teatro/ Expressão Dramática.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as perspetivas da educadora sobre o teatro em jardim de infância; - Identificar as suas forças e fraquezas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar informação sobre: <ul style="list-style-type: none"> (i) Modelo de trabalho do domínio do teatro; (ii) Planeamento das atividades de teatro; (iii) Existência de objetivos, planeamento e avaliação das sessões; (iv) Nível de motivação das crianças para estas atividades;

		<p>- Perguntar sobre:</p> <ul style="list-style-type: none">(i) A importância desta área para o desenvolvimento global da criança;(ii) A validade da área de teatro como um método para alcançar o desenvolvimento das competências emocionais das crianças;(iii) A formação que possui é ou não suficiente – o que sente mais falta;(iv) Fontes que consulta.
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Blocos Temáticos	Objetivos específicos	Tópicos/formulário de questões
3. a) Faz-de-conta		i) Importância do faz-de-conta, especificamente, para o desenvolvimento das competências socioemocionais da criança; ii) Diferenciação do papel do faz-de-conta estruturado e do faz-de-conta espontâneo no desenvolvimento das competências socioemocionais da criança;
4. Concepções sobre competências emocionais.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as perspectivas da educadora sobre o desenvolvimento de competências emocionais em jardim de infância; - Identificar as suas forças e fraquezas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar informação sobre: <ul style="list-style-type: none"> (i) Modelo de trabalho na área do desenvolvimento das competências emocionais; (ii) Forma como desenvolve competências pessoais (próprias) para estimular a inteligência emocional nas crianças; (iii) A formação que possui é ou não suficiente – o que sente mais falta; - Indagar sobre as perspectivas do entrevistado acerca: <ul style="list-style-type: none"> (i) Importância das competências emocionais para o desenvolvimento global da criança; (ii) Necessidade de desenvolver ferramentas nas crianças que facilitem a sua relação consigo próprias e com os outros; (iii) Necessidade de se trabalhar mais esta área em jardim de infância. De que forma.
5. Finalização e agradecimento.	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar a utilidade da entrevista de acordo com os objetivos apresentados; - Agradecer a colaboração prestada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar se quer acrescentar informação que não tenha sido questionada.

Nota. Realizado no âmbito do estudo

Anexo E. Guião de questionário de resposta aberta

<p>Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa</p> <p>Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação</p> <p>Dissertação: Conceções e práticas sobre emoções em faz-de-conta no jardim de infância</p> <p>Autora: Filipa Pereira</p> <p>Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão Coorientador: Professor Doutor Tiago Almeida</p> <p>Questionário de resposta aberta</p>

No âmbito da tua colaboração no estudo acima identificado, venho solicitar a resposta a este questionário, tão sucinta quanto possível, com o objetivo de reunir informações que, na entrevista realizada em 20/05/2015, não foram expressas ou poderão ser clarificadas.

1. Na tua opinião, em que aspetos se distinguem, no plano concetual, o faz-de-conta espontâneo e o faz-de-conta estruturado?
2. Na prática, que tipo de atividades desenvolves, em contexto de sala de jardim de infância, que consideres faz-de-conta espontâneo e faz-de-conta estruturado?
3. Na entrevista referes que estás sempre a trabalhar as competências emocionais. Podes apresentar dois ou três exemplos concretos de como o faz?
4. Na entrevista referes o seguinte: “Estou sempre a trabalhar as competências emocionais, porque eu tenho que estar sempre com eles a construir o estar em grupo”. Podes especificar o que consideras “construir o estar em grupo”?
5. Noutro momento da conversa, afirmas: “[c]omeçamos logo por aí, agressor e agredido... isto não pode existir e depois vamos desmontando por aí abaixo até termos uma vida afetiva equilibrada e saudável”. Podes clarificar de que forma ou a partir de que estratégias vais “desmontando”?

Muito obrigada!

Anexo F. Ficha de observação naturalista

Tabela F1

Ficha de observação naturalista da sessão nº1

FICHA DE OBSERVAÇÃO		
Data: 15\04\15	Duração da sessão: das 10 h às 10.30 h	Número da sessão: 1
Local: sala	Número de crianças: 4	
Situação Brincadeira livre na casinha		
Observador: Filipa Pereira		

TEMPO	DESCRIÇÃO	INFERÊNCIAS
00'35"	<p>L. – I., eu hoje fazia anos, ok? (20)</p> <p>I. – Não, tu já fizeste. (33)</p> <p>L. – Hoje o pai fazia anos...</p> <p>I. – Era o pai.</p> <p>S. – Eu era o Sr da tropa e estava cansado. (deita-se)</p> <p>I. (mãe) – Está bem. (19) Já que estás aí e fazes anos, enquanto nós preparamos a tua festa, tu ficas a estender a roupa, ok? (19)</p> <p>S. (pai) - Ahrr! Não há nenhuma festa... (6)</p> <p>M. – E vais lavar a roupa! (33)</p> <p>S. (pai) (deitado na cama de barriga para cima, agarrando uma almofada) – Não! (5) (aperta a almofada e vira-se de lado)</p> <p>Mãe – Vais! (39)</p>	

2'53"	<p>L. (filha) – Olha, podes ir para o teu quarto fazer o que quiseres. (31)</p> <p>Pai – Obrigado. (32)</p> <p>Mãe – Eu disse que tu, no teu aniversário, tinhas que ficar a estender a roupa e a lava-la (dedo a apontar e tom autoritário). (39)</p> <p>S. – Não é assim. Eu não ficava a estender a roupa! (mãos na cintura e cabeça baixa) (6)</p> <p>E. – Ficavas! (estica o braço e aponta com o dedo) (39)</p> <p>S. – Não! Não ficava! Eu é que mando nesta casa (afasta braço do amigo com a mão e desloca-se para outra zona da casinha, com ar zangado) (40)</p> <p>E. – Não és nada, eu é que sou o pai. (dedo a apontar para cima) (40)</p> <p>S. – Não, não, sou eu. (dedo a apontar para cima e cara séria) Tu disseste que eras o tio ... (22)</p> <p>E. – Tu queres ser o irmão mais velho? (22)</p> <p>S. (para o E. que tem umas luvas brancas calçadas) – Luvas é de cozinhar (30)</p> <p>E. – Então eu podia ser o cozinheiro... (19)</p> <p>I. – Então vá... (19)</p> <p>Filha – Oh papá; é a única prenda que eu consegui comprar para ti. (34)</p> <p>Pai (olha para o elefante de peluche que a filha tem no colo, para a observar uns instantes, abre os olhos, encolhe os ombros, levanta o braço em sinal de protesto (36) e afasta-se) - Eu não quero isso! (37)</p> <p>Filha (para a mãe) – A única coisa que eu consegui comprar para o papá era isto e o papá não quis. (16) Eu vou encomendar um bolo para a festa de anos do meu pai... E pronto. Desculpe, cozinheiro ... Olha, podes fazer o bolo para a festa de anos do meu pai? (27)</p> <p>Cozinheiro- Eu já estou a fazer o bolo.</p> <p>Filha – Mas é uma encomenda grátis</p>	
-------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

9'19"	Mãe – Vê se te serve, não! Ontem eu comprei-te um cinto, mas não é para saltar à corda. Vamos ver se serve ao cozinheiro, é que ele é demasiado pequeno.	
11'44"	Mãe (Para o cozinheiro) - Isto ainda não foi ao forno. Faça favor de pôr no forno! (33) O bolo é bolo de limão e bolo de pera e bolo de limão. Que raio de coisa é esta? – Gesticula com os braços. (6)	
	Pai – O cozinheiro...	
	Mãe – O cozinheiro não sabe fazer nada. (38)	
	Cozinheiro – Sei sim, fazer. (40)	
12'27"	Mãe (para o cozinheiro) – Se eu vir o despertador arrancado e um pouco estragado, o senhor vai lá para fora para a chuva!	
	Aponta com o dedo e abana-o para cima e para baixo. (39)	
	Cozinheiro – Eu, agora vou às compras.	
	Pai – Mas não tens o dinheiro. Desculpa, eu é que tenho.	
	Cozinheiro – O dinheiro “tá” aí.	
	Mãe (a esbracejar e a falar alto) – Cozinheiro! Então onde é que estão os talheres? (39)	
	Pai – E a comida?	
	O cozinheiro bate com a mão direita na cabeça.	
	L. – Eu era muito bem-educada, ok?	
	Filha – Cozinheiro, põe os talheres, por favor. (Segurando a saia e usando um tom de voz baixo e calmo).	
	Cozinheiro (falando com um sotaque diferente) – É você que quer um copo de água?	
	I. – Só o senhor... Só você é que é de outra língua, nós somos portugueses.	
	S. – Não... eu sou... Não ...	
	I. – Na próxima brincadeira vamos ser todos de outra língua, ok?	
15'	Filha – Papá, feliz aniversário.	

Nota. Realizada no âmbito do estudo

Tabela F2

Ficha de observação naturalista da sessão nº2

FICHA DE OBSERVAÇÃO		
Data: 26/05/15	Duração da sessão: das 10 h às 10.30 h	Número da sessão: 2
Local: Sala	Número de crianças: 4	
Situação: Quatro crianças brincam na casinha.		
Observador: Filipa Pereira		

TEMPO	DESCRIÇÃO	INFERÊNCIAS
	<p>Filha – O pai não me deixa usar as luvas para fazer chá. Eu só queria fazer chá! (16) Ele nem sequer sabe fazer chá!(38)</p> <p>Cozinheiro – Eu sei fazer chá! (40)</p> <p>Pai – O teu chá, o teu chá... oh empregado o teu chá é quase... é um ... tem limão? (38)</p> <p>Cozinheiro – Tem.</p> <p>Pai – Então, é azedo. Sabes, quando eu bebo o teu chá... é azedo. (38)</p> <p>Cozinheiro – Não, não é azedo. Tem tangerina. (40)</p> <p>Pai – Boa! Eu gosto de tangerina. Assim vai ficar bom. Eu gosto de tangerina. (11)</p> <p>Cozinheiro - Vou comprar fruta.</p> <p>Pai- Vou trabalhar. Ih! O computador não está a funcionar.</p> <p>Mãe – Isso é porque está sem bateria. A filha gastou toda a bateria.</p> <p>Filha – Fui à internet e sem querer demorei um bocadinho mais tempo.</p> <p>Cozinheiro – O computador estragou-se, vou deitar ele ao lixo.</p>	<p>Neste grupo, em resultado de experiências anteriores, as personagens estão naturalmente definidas</p>

4'44"	<p>Filha – Não. Vamos à internet e eles arranjam. (30)</p> <p>Cozinheiro – Vamos à internet, sim. Vamos à internet. (Coloca o computador no carrinho das compras e prepara-se para sair de casa)</p> <p>Pai – Nós vamos só...</p> <p>Filha (dirigindo-se ao E.) - Eu vou com o pai, porque aquele computador ...</p> <p>E. – Não, mas eu sou o pai! (40)</p> <p>L. – Não ...</p> <p>E. (para o S.) - Tu és o empregado. (30)</p> <p>S. – Eu não sou o empregado. Tu é que és!</p> <p>E. – Então porque é que tens a bata?</p> <p>I. (do quarto) – Porque ele estava a cozinhar. (31)</p> <p>L. tira a bata ao S..</p> <p>L. (para o E., colocando-lhe a bata em cima da cabeça) – Toma lá, cozinheiro.</p> <p>E. – Eu não sou (deita a bata para o chão, abre os braços e faz uma expressão de desorientação). (6)</p> <p>S. – Eu sou o pai, como da outra vez. (40)</p> <p>E. – Mas tu prometeste que eu é que era o pai! (30)</p> <p>S. – Eu não prometi. Eu disse assim “Se calhar!”</p> <p style="text-align: center;">-Ah! Já arranjei (o computador).</p> <p>E. – Obrigado. Eu ia jogar um jogo, muita fixe.</p> <p>S. (tira o computador do carrinho para ninguém lhe pegar) – Para jogar um jogo não. (37)</p> <p>I. – Mas os pais não jogam a jogos! Se tu queres ser o meu papá, aquele pai vai deitar o computador fora e arranjam um computador para a filha. Só para a filha.</p> <p>L. – Aquele computador era só meu.</p> <p>S. (para o E.) – Queres ser o filho, para poderes jogar? (30)</p>	<p>Rapida-mente en-controu uma es-tratégia para não partilhar a atividade que lhe apetece fazer</p> <p>O Edu-ardo está a ser ma-nipula-do pelos res-tantes elemen-tos do grupo.</p>
-------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

6'21"	<p>E. – Pode ser.</p> <p>I. – Então vamos arranjar um mini minorca para ti.</p> <p>Pai (S.) – Este é para os dois. Para jogarem os dois. (33)</p> <p>L. – Não, a fingir que esse computador era o computador da escola.</p> <p>S. – Podem usar! Assim vais de castigo. (40)</p> <p>L. (para o S.) – Tu fazias anos hoje!</p> <p>Filha – Parabéns pai. (7)</p> <p>S. – Não, eu não tinha uma luva.</p> <p>L. – Eu comprei-te uma luva. Tu querias sempre luvas.</p> <p>S. – Espera aí. Era só à noite.</p> <p>L. – De manhã também podíamos dar os presentes.</p> <p>I.- Da outra vez é que foi o aniversário do pai.</p> <p>L. – Mas agora também pode ser.</p> <p>E. – Na outra vez foi ele o pai.</p> <p>I. – Não, não. Tu foste o empregado.</p> <p>Filha (para o pai S.) – Parabéns pai. Toma as luvas.</p> <p>E. – Eu fui o empregado e ele foi o pai.</p> <p>I. – Pois foi.</p> <p>E. – E não é justo! Ele ser o pai outra vez. Não é I.? Não é justo, pois não? (16)</p> <p>S. – Agora já é. Já és meu irmão. (33)</p> <p>E. vai utilizar o computador.</p> <p>Pai (S.) (para o irmão E., a apontar para a cama e com um tom autoritário) – Já é de noite, vai dormir. É hora da sesta. (33)</p> <p>E. cruza os braços, baixa a cabeça e recolhe-se. (6)</p>	<p>Rapida-mente mudam o assunto da conversa e desviam-se do conflito.</p> <p>S. quer usar o computador.</p> <p>E. não se sente confortável a receber indicações do S..</p>
-------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

8'22"	<p>L. – Eu era mais velha do que ele. Eu podia estar mais tempo acordada do que ele, não era?</p> <p>E. – Ok, eu sou o empregado. Já não jogo.</p> <p>S. – Ok. Então já não vais ao computador.</p> <p>E. afasta-se para a cozinha. (41)</p> <p>Filha (pegando no computador) – Posso levar porque este é o computador da minha escola?</p> <p>Pai – Amanhã não há escola porque é o dia do pai.</p> <p>Filha – Eu sei. Amanhã fazes anos.</p> <p>Pai (tirando o computador do colo da L.) – Amanhã faço anos. Por isso fecha o computador já. Para não gatares internet. (33)</p> <p>A filha prepara a prenda de anos do pai.</p> <p>Pai – Eu já estou a ver!</p> <p>Filha – Ah, não é nada pai. É só uma coisa especial da minha escola!</p> <p>Pai – Onde é que eu guardo isto?</p> <p>Filha – Podes guardar no armário.</p> <p>Pai – Está bem. Toma!</p> <p>Atira uma peça de roupa para dentro do armário.</p> <p>Filha – Não é assim pai. Tu nunca tens educação para nada! (39)</p> <p>Pai dirige-se ao armário.</p> <p>Pai – Uauh! Dinheiro! Yup! Encontrei dinheiro! Onde é que está o cofre? (7)</p> <p>Dirige-se à cozinha.</p> <p>Pai – Estamos ricos!!! Uauh! Estamos ricos mesmo.(7)</p> <p>Mãe (para o E.) –Cozinheiro, vai já fazer o jantar? (33)</p> <p>S. – Não, eu é que sou o cozinheiro!</p> <p>L. – Não, tu eras o pai! Lembras-te?</p>	E. sai para evitar mais um conflito a propósito da distribuição das personagens.
-------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------

	<p>S. – O pai é o cozinheiro.</p> <p>L. – Não. Nós tínhamos um empregado na casa. Ele era o nosso empregado.</p> <p>S. – Não, era o empregado para ir pôr as coisas.</p> <p>E. – Eu vou às compras. (14)</p> <p>Mãe – Comprar bananas. Vai comprar bananas para pormos na canela.</p> <p>E. regressa com as compras.</p> <p>Pai – Obrigado.(32)</p> <p>E. – Nada.</p> <p>Filha – Parabéns pai!</p> <p>Mãe– Ainda não é de noite. Totozona (38)</p> <p>Pai desembulha a prenda e vê o que está lá dentro.</p> <p>Filha – Luvas novas!</p> <p>Pai – Obrigado. (32)</p> <p>Filha – É uma camisola.</p> <p>E. (com uma luva na mão) – Olha! Esta podia ser a tua luva nova.</p> <p>L. – Isto é um par. Isto é um par de luvas. Porque é que eu não pensei nisso. Toma um par de luvas.</p> <p>Pai (com a camisola nova vestida) – Podem trocar, porque esta não me serve?</p> <p>Mãe – Pois, eu tenho mais uma.</p> <p>Tira uma do armário e mostra ao pai</p> <p>Pai – Essa é enorme!</p> <p>Mãe – Qual é o problema?</p> <p>Pai – A outra, preta.</p> <p>Filha (para a mãe que tirou um cachecol do armário) – Isso é um cachecol!</p>	
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>11'10"</p>	<p>Mãe – E qual é o problema? Já é inverno.</p> <p>Pai – Já é inverno. Dá cá.</p> <p>Mãe – Ah pois, isto é um agasalho para o inverno.</p> <p>Pai (para a filha, colocando-lhe o cachecol ao pescoço) – É para ti.</p> <p>Filha (para a mãe, oferecendo-lhe um lenço verde) – Toma.</p> <p>Mãe – Eu não gosto de verde, eu gosto de cor-de-rosa. (35)</p> <p>Filha – Não há batas cor-de-rosa.</p> <p>Eduardo – Eu gosto de batas verdes.</p> <p>Filha – Esta bata é só para meninas.</p> <p>Eduardo - Onde é que está a bata?</p> <p>Pai – Venham almoçar.</p> <p>E. – Mostre-me onde é que está a bata.</p> <p>Pai – Venham almoçar. (a tirar o cachecol) Está calor. Não é preciso. É só para sair à rua.</p> <p>Filha – Vou para a escola. Eu tenho que ir agora para a escola.</p> <p>Mãe – Usa uma capa, se não vais apanhar frio.</p> <p>Filha – Eu aperto a bata sozinha.</p> <p>Mãe – Agarras aqui.</p> <p>E. – Se estiveres atrasada, eu levo-te à escola rápido. (29)</p> <p>Mãe – Tu nem sabes conduzir! (38)</p> <p>L. – Ali era a escola.</p> <p>Pai – Olhem! Têm que ir almoçar, então!</p> <p>Mãe – Não é necessário. Era só mais daqui a um bocado.</p> <p>Mãe – A sopa? Falta a sopa.</p> <p>E. – Eu vou já cozinhar a sopa.</p>	<p>E. tenta mostrar as suas competências e vontade de cooperar e ser aceite</p>
---------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------

13'00"	<p>S. – Não. Sou eu. (afasta-o com o braço) Tu é que pões aqui os pratos. (37)</p> <p>Mãe – Eu estou a descascar a cenoura.</p> <p>Pai – Empregado!</p> <p>Mãe – O empregado já vem. Ele foi à casa de banho. O que é que foi? Os empregados também precisam de ir à casa de banho, não!</p> <p>Empregado – Olha, eu por acaso vou ao mercado.</p> <p>Mãe – Tens que ir ao mercado comprar exatamente... limões. Pois é, limões... Só limão. Vais ter que ir ao mercado comprar limão.</p> <p>E. – Quanto é que custa este limão?</p> <p>Pai –O empregado não vem buscar isto...Vou pôr isto na mesa.</p> <p>Mãe – O empregado nunca mais se despacha.</p> <p>L.– Meninos, eu já era adolescente.</p> <p>I. – Está bem.</p> <p>L. – Já vou para a universidade, quer dizer. Eu já sou adolescente. Vou para a universidade.</p> <p>O empregado volta das compras</p> <p>Empregado – Já está. Ainda bem que guardei mais. Ai caiu os pratos. Eu apanho, eu apanho.</p>	
13'42"	<p>Mãe - O empregado é mesmo desastrado. Não sabe nada. (38)</p> <p>E. – Sei, sei. Por acaso os dinossauros já foram extintos? ... Também sabes, não sabes? (40)</p> <p>Mãe – Toda a gente sabe.</p> <p>Pai – Menos os bebés.</p> <p>Mãe – Claro. Os bebés não sabem nada. Só sabem fazer asneiras.</p> <p>Empregado – Pois é.</p> <p>Mãe – Só sabem dizer “Lá , lá, lá...</p>	

16'08''	<p>Empregado – Mas são tão fofos!</p> <p>Mãe – Claro que são!</p> <p>Mãe – Empregado, pode-me dar um prato de sopa?</p> <p>Empregado – Posso, posso. Onde é que está o prato.</p> <p>Mãe – Estão ali os pratos.</p> <p>Empregado – Não podia ser uma tijela?</p> <p>Mãe – Não, é um prato. (com tom autoritário) (39)</p> <p>Empregado – Ok.</p> <p>Filha – Trim, trim.</p> <p>Mãe – Entre.</p> <p>Filha – Encontrei um bebé abandonado.</p> <p>Mãe – É melhor tratarmos dele. (29)</p> <p>Filha – É melhor ficarmos com ele. (29)</p> <p>Mãe - Pois. Ontem encontrámos a mãe.</p> <p>Empregado – A mãe o abandonou.</p> <p>Filha – Então vamos ficar com ele para sempre, até se casar. Eu vou casar primeiro que ele...</p> <p>Empregado – Podias casar comigo.</p> <p>Filha – Não.</p> <p>Empregado – Porquê.</p> <p>Filha – Porque não.</p> <p>Mãe – Porque tu és da família dela. Não podes casar com ela.</p> <p>Filha – Quem é que é a nossa família?</p> <p>Mãe – Além disso os irmãos não se podem casar.</p>	
---------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Nota. Realizada no âmbito do estudo

Tabela F3

Ficha de observação naturalista da sessão nº3

FICHA DE OBSERVAÇÃO		
Data: 18/06/15	Duração da sessão: das 10h às 10.30 h	Número da sessão: 3
Local: Sala	Número de crianças: 4	
Situação: Quatro crianças brincam na casinha		
Observador: Filipa Pereira		

TEMPO	DESCRIÇÃO	INFERÊNCIAS
00'	<p>A R. encontra-se no quarto deitada na cama, enquanto os amigos estão todos na cozinha. Brinca com um coelho de peluche. (41)</p> <p>M. (Segurando um relógio de cozinha) -Quarenta mil horas!</p> <p>MC (para o M. e para a L.) - Mãe... Quem é a mãe?</p> <p>L.- Eu.</p> <p>M. – Eu sou o pai.</p> <p>Filho - Mãe e pai, posso jogar computador?</p> <p>Pai (a apontar para o móvel do quarto) – Está ali...</p> <p>Mãe-Sim. (Acompanha-o ao quarto e indica-lhe o local onde se encontra o computador). (26)</p> <p>Filho – Está sem bateria.</p> <p>Filho (dirigindo-se à cozinha, onde se encontram os pais) - Está sem bateria. Oh mãe e pai... está sem bateria. (27)</p> <p>Mãe – Eu ponho a carregar. (25) Vai para o trabalho querido! (Para o pai). (33)</p> <p>O pai dirige-se à cozinha mas pouco tempo depois regressa ao quarto e encaminha-se para a tábua de engomar.</p>	<p>Sugere ser menos sociável ou não ter uma relação muito próxima com as restantes crianças participantes</p>

<p>Mãe – Eu engomo! Vai trabalhar, querido! (Já a levantar um pouco o tom de voz) – Traz mais roupa. (33)</p> <p>Filho (No computador) – Ah, boa!... Futebol. Gooooo! ... Grande defesa!</p> <p>Só tem três tracinhos de bateria para eu jogar</p> <p>Pai (Chegando ao quarto, vindo da cozinha) – Acabei!</p> <p>R. continua deitada na cama, sem interagir com os amigos.</p> <p>Filho – Estou cansado. Joguei quatro horas. (Para o pai) – Como foi o teu trabalho? Papá, podes pegar-me ao colo. (16)</p> <p>A filha chega ao quarto e deita-se na cama.</p> <p>Filho (Na cozinha) – Vamos fazer o jantar.</p> <p>O pai dirige-se à cozinha e a mãe vai passar a ferro</p> <p>Filho – Olá irmã</p> <p>Mãe (Sobre a R.) – Ela está doente. Ela está doente. Já fui ao médico com ela. (29)</p> <p>Mãe (Dirigindo-se à filha, com um avental na mão) – Filha, veste isto!</p> <p>MC – Olha, vou dizer uma coisa. Eu era um pouco distraído, está bem?</p> <p>Atira-se para cima da cama, fingindo cair.</p> <p>Mãe – Para!</p> <p>Mãe engoma um lençol e tapa, cuidadosamente, a filha.</p> <p>A T. entra na casinha e vai ao armário procurar algo.</p> <p>L. – Tu não estás a brincar T. (33)</p> <p>T. – Eu sei, eu sei.</p> <p>O pai e o filho continuam a preparar o jantar.</p> <p>MC – Vamos fingir que isto é galinha, está bem?</p> <p>M – Está bem.</p> <p>A mãe vai buscar comida à cozinha e dá à filha.</p>	<p>A Rita permanece a maior parte do tempo deitada na cama. Poderá estar cansada ou com sono.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------

9'	<p>Mãe (Para o pai) – Vou dar uma canjinha a ela.</p> <p>A mãe vai buscar a filha à cama e acompanha-a à cozinha.</p> <p>Todos se sentam à mesa a comer.</p> <p>A mãe dá a comida à boca da filha. (12)</p> <p>Mãe – Já acabaram todos?</p>	
10'38''	<p>Dirigem-se todos para o quarto, a filha deita-se e os restantes elementos da família ficam à sua volta</p> <p>Filho – Eu acho que ela tem que tomar o remédio. (29)</p> <p>Pai – Um biberão. (29)</p> <p>Vai à cozinha buscar uma embalagem.</p> <p>Filho (Entregando-a à mãe) – Isto vai ajudar a ficar melhor.</p> <p>Mãe – Só uma banana.</p> <p>A mãe dá a banana à boca à filha. (12)</p> <p>Filho – Ela parece que tem um boneco lá dentro...</p> <p>Mãe – É do vômito.</p> <p>Mãe – Ela está com muita, muita febre. Tudo o que ela come deita fora a vomitar.</p> <p>Pai – Temos que dar remédio. (29)</p> <p>Mãe – Não, é bruffen! (29)</p> <p>Filho – Bruffen. Está aqui. (29)</p> <p>Filho – Doutor... Quantos dias vai ficar a minha irmã no médico?</p> <p>Médico (Que antes era o pai) - Vai ficar dois dias e no terceiro dia ela já pode ir para casa.</p>	
13'	<p>Filho – Oh doutor!</p> <p>Médico – Sim.</p> <p>Filho – Quantos dias vai ficar?... Quantos dias vai ficar? Acho que fica aqui muito bem no médico.</p>	

	<p>Mãe – Ela fica duas noites?</p> <p>MC – Nós depois íamos para o médico para ver se demorava muito tempo.</p> <p>Filho – Eh, tem que ficar todos os dias...</p> <p>Filho – Doutor.</p> <p>Médico. Sim.</p> <p>Filho – Ela tem que tomar um bruffen. (29)</p> <p>A mãe dá festinhas no braço da filha. (12)</p> <p>A filha começa a levantar-se.</p> <p>Mãe – Não filha, não podes sair agora</p> <p>Juntam-se todos à filha na cama, a mãe aconchega-lhe os lençóis (12) e o pai dá-lhe o computador. (12)</p> <p>O pai e o filho estão na cozinha a jogar computador. Riem-se.</p> <p>Pai – Dois-zero.</p>	
15'	<p>Filho – Não. Foi quatro-zero. Vai a bola... e é golo! E o Sporting está a defender, mas não está fora de jogo e ... gooolo!</p> <p>Pai- Vai o Benfica ... defesa.... E recarga e golo do Sporting</p> <p>A filha aparece, retira o computador de cima da mesa e sai. (37)</p>	
17'44''	<p>Filho – Dá cá o computador e não se tira. (30)</p> <p>O pai vai passar a ferro.</p> <p>Mãe – As mantas são para pôr na cama dela.</p> <p>Filho (Para a mãe) – Olhas bem para mim.</p> <p>MC – Eu empurrava o pai e depois tu punhas-me de castigo.</p> <p>O filho empurra o pai para o chão.</p> <p>A filha continua na cama a brincar com o seu boneco, indiferente ao que se passa à sua volta. (41).</p>	

Nota. Realizado no âmbito do estudo

Anexo G. Protocolo da entrevista à educadora

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação

Dissertação: **Conceções e práticas sobre emoções em faz-de-conta no jardim de infância**

Autora: Filipa Pereira

Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão | Coorientador: Professor Doutor Tiago Almeida

Entrevista realizada por Filipa Pereira, em 20/05/2015, em Lisboa.

PROTOCOLO DA ENTREVISTA À EDUCADORA

Que idade tens?

54 anos, quase 55.

Habilitações académicas?

Fiz o bacharelato na [Escola Superior de Educadores de Infância] Maria Ulrich e a licenciatura no ISEC [Instituto Superior de Educação e Ciência] em educação de infância área das expressões.

Não te vou perguntar o tempo de serviço porque já percebi que não corresponde ao tempo de trabalho. Vou-te perguntar há quanto tempo trabalhas?

Trabalho desde 1976. Comecei a trabalhar com 16 anos num ATL. Como profissional desde 1984.

Há quanto tempo trabalhas na escola onde estás neste momento?

Desde outubro de 2014.

Que formação e experiência tens na área de teatro?

Em 1984 começo a trabalhar nos Papa-Léguas onde era atriz, criadora e autora de peças de teatro para a infância e juventude com uma linguagem muito própria. O que fazíamos eram essencialmente criações coletivas com uma vertente de investigação. Mais ou menos em 94 começo a trabalhar em projetos de oficinas de teatro já dentro das escolas do 1º ciclo. Na escola nº 6, o Gabinete de Reconversão do Casal Ventoso necessitava de pessoas para desenvolver o projeto de oficinas de teatro. A reconversão do Casal Ventoso passa também pela implementação na escola de projetos de educação artística. Na Câmara Municipal de Lisboa conheciam o meu trabalho, do tempo dos Papa-Léguas e convidam-me para formar uma equipa. Formo uma equipa pluridisciplinar na área do teatro e na área

da expressão plástica e da música. Chamei o Gonçalo Pratas, (que vai lançar agora um disco) e que era a primeiras vezes que ia trabalhar com crianças; chamei o Jorge Serra, que era ator. Contactei também o Jorge Laurentino (músico e ator). Depois a Câmara [Municipal de Lisboa] fez-me a oferta de duas pessoas, que eram o André Gago, de quem eu tinha boas referências e boas identificações, e a Estrela Novais, que nunca tinha trabalhado com crianças (só tinha trabalhado com crianças mais velhas), mas tinha sido chamada. A minha obrigação era construir trabalho em parceria letiva com os professores, trabalhar em sala de aula, em tempo letivo, dando resposta...

Estamos a falar de crianças de 1º ciclo?

1º Ciclo. Esse trabalho foi aquilo que veio abrir as portas às oficinas de teatro. Eram sessões de expressão dramática/teatro. Desenvolvíamos sessões de expressão artística integrada. No 1º ciclo não havia áreas estruturadas de faz-de-conta e educação artística não existia. Nós íamos também fazer formação aos professores, para que eles dessem resposta àquilo que viriam muito mais tarde a ser as “Competências essenciais e específicas do ensino artístico” no ensino básico. Este projeto durou quatro anos.

Este do Casal Ventoso?

Do Casal Ventoso. Durou quatro anos. Entretanto já estava a começar a ser desenvolvido o projeto das oficinas de teatro nas escolas de Lisboa, com algumas pessoas. Era uma equipa reduzida. Mais ou menos por essa altura o Miguel Falcão entrou para a Câmara e reestruturou a ideia do projeto “teatro nas escolas” em projetos de educação através do teatro, ou seja Oficinas de Teatro. No fundo chamando outro nome àquilo que nós já fazíamos e com uma consistência diferente: com uma avaliação, com uma perspetivação diferente e sobretudo com formação aos professores. O objetivo da oficina de teatro era, essencialmente, trabalharmos em oficina na escola; íamos ensinar na escola os professores a trabalhar nestas áreas e depois vínhamos embora, deixando os professores detentores daquele saber. Foram construídos instrumentos de partilha e de permuta de ideias, que era o dossiê das oficinas de teatro. Era constituído por um conjunto de fichas em várias áreas: jogos, cenografia, expressão dramática, jogos de rua, etc. Houve uma série de pessoas que colaboraram na elaboração desse dossiê das oficinas de teatro que foi entregue a todas as escolas. A ideia da oficina era exatamente esta: deixar um legado: deixar a escola equipada com material, desde guarda-roupa, maquilhagem, biombos para fantoches, etc. A escola ficava dotada de material, na perspetiva que os professores iam lá ficando e dando continuidade aos projetos. Passados quatro anos mudava tudo, mas chegámos à conclusão que nós é que ficávamos nas escolas a dar continuidade aos projetos. Vinham professores novos... lá começávamos nós a explicar tudo.

Mantinha-se a dependência das oficinas...

Mantinha-se alguma dependência mas havia sempre mais algumas escolas que concorriam e que pertenciam a bairros carenciados, que necessitavam de intervenções diferentes. Mais tarde nascem as escolas T.E.I.P [Territórios Educativos de Intervenção Prioritária], mas até lá estas escolas eram intervencionadas com outros projetos. Trabalhávamos inicialmente dois anos na área do teatro e dois anos depois vinham os outros projetos, da música nas escolas, que eram também “camarários”. Passámos a poder trabalhar quatro anos em cada escola, tornando o projeto mais sólido.

Há oito anos atrás terminam estes projetos, com a nova [Ministra da educação] Maria de Lurdes Rodrigues, quando começam as AEC's. O ministério da educação considera que as AEC's iriam cobrir esta lacuna das expressões no ensino. No fundo as AEC's vieram fazer um ATL gratuito para as crianças, numa perspectiva da "escola a tempo inteiro".

E tu entras nesse projeto das AEC's?

Depois fui despedida da Câmara [Municipal] de Lisboa por carta. Trabalhei lá 17 anos a recibo verde e fui despedida por carta. Ainda me pediram para traçar o perfil das pessoas que iriam trabalhar, no projeto: iria deixar de pertencer ao primeiro ciclo e iria ter uma linha de intervenção no pré-escolar e eu tinha que traçar o perfil das pessoas que iriam trabalhar no pré-escolar. Quais seriam as necessidades de formação, o que seria necessário fazer, que materiais, etc, etc. Eu deixei o projeto pronto. Deixei de ter férias em agosto para vir trabalhar, sem receber e depois recebo uma carta, no final de setembro princípios de outubro, a dizer que o meu contrato tinha acabado. Fui despedida, por carta em outubro, do contrato que não tinha. Terminei em outubro, já com todas as escolas a funcionar e sem precisarem [de educadoras]. Felizmente estava a fazer uma obra para o pré-escolar e portanto tive trabalho, um trabalho remunerado, enfim, de uma forma... Mas não fiquei totalmente desempregada.

Uma obra... uma peça?

Não. Obras para o pré-escolar, livros didáticos.

Foi uma obra pensada a partir do conto. Eu sempre trabalhei muito a partir do conto, aliás quem me conhece sabe que eu adoro partir sempre dos contos. Os contos e a música são os meus "gasóleos" para fazer arrancar projetos, para despoletar imagens, ideias, sentimentos e emoções. Fiz o "Conto a Conto" e o "Era uma vez", para a [editora] Santilhana. Fui desafiada para fazer isto. Foi polémico porque aquilo em que eu acredito não é aquilo que as editoras querem. Querem livros para riscar e uma obra para o pré-escolar para mim não é nada disso. O "Conto a Conto" trata-se de uma obra para os quatro anos e para os cinco anos. Cada obra é constituída por vinte contos e partindo destes, o que é que se pode trabalhar em todas as áreas de conteúdo. A outra obra é o "Era uma vez" - um "upgrade" que eles fizeram do "Conto a Conto". Inventámos o "Era uma vez" para os três anos, porque nas escolas quem trabalha com fichas só quer é papel. Pediram-me para fazer a obra para os três anos, eu lá fiz a obra para os três anos. Ainda fiz uns caderninhos de matemática, uns caderninhos de grafismos, mas naquilo em que eu acreditava e não naquilo que eles queriam. Disse-lhes:

Livros para riscar no supermercado custam 1,50 €. Agora, fundamentado, não pode ser como vocês querem, tem que ser como eu quero e acredito.

Nesse ano ainda trabalhei em ATL em Outeiro de Polima: eram projetos da Câmara [Municipal] de Cascais (ADECO). Eram projetos de ludo bibliotecas e ATL's mais as componentes de apoio à família para o pré-escolar. Estavam todas sob a supervisão duma equipa muitíssimo competente, que tinha construído projetos fabulosos na área do apoio à família para as crianças a partir do final da componente letiva. Eram fantásticos! Desde a formação, aos espaços, a tudo, tudo era muito bom. E portanto contratavam educadoras para estarem nos espaços e para coor-

denarem os espaços. Deu-me muito prazer voltar a estar em pré-escolar. Entretanto também trabalhava na Cooperativa a Torre. Durante 17 anos trabalhei na Cooperativa a Torre a meio tempo (recibo verde). Fazia os ateliês de expressão dramática com todos os meninos do pré-escolar mais os meninos do primeiro e do segundo ano. Foram 17 anos. Havia uma parceria letiva diferente porque ali os professores não mudavam, portanto não é complicado nós desenvolvermos projetos.

E estamos em 2008.

2008, exatamente. Depois em 2008/2009 lançou-se um projeto de educação pela arte na Amadora, para as AEC'S, com o programa que eu tinha construído em parceria com o Domingos Morais e a convite deste. O projeto surge de uma parceria entre a Câmara Municipal da Amadora e a Escola Superior de Teatro e Cinema. Construímos o programa, demos formação às pessoas. Fui buscar as pessoas das oficinas de teatro, que eu já conhecia, para enriquecerem a equipa. Criámos uma equipa de trabalho que, em primeiro lugar, tinha que passar por um enorme crivo de formação. Fizemos formação, formação, formação. Demos formação em imensas áreas para que as pessoas tivessem uma boa bagagem para trabalharem em educação pela arte; não iam trabalhar só em oficina de teatro. Num projeto de teatro trabalhamos todas as áreas e todos os domínios. Isto era fundamental porque estas pessoas não tinham formação em educação, tinham formação em teatro ou em música mas não tinham formação em educação. Quem tinha formação em educação era eu, havia uma outra educadora de infância, uma professora de 1º ciclo recém-formada e mais ninguém. Era uma equipa “cinco estrelas”, embora pagos a preço de mulheres a dias. Mas era o dinheiro que nós tínhamos; nós tentávamos pagar o máximo que podíamos. O dinheiro que vinha do ministério da educação era todo para pagar às pessoas. Éramos penalizados sempre que alguém faltava: tínhamos que pagar três vezes o valor da sessão à Câmara Municipal da Amadora (parceiro e promotor das AEC'S) logo, nós fazíamos tudo para que ninguém faltasse. Eu tive dias em que às quatro da manhã estava a mandar mensagens às pessoas. Foram dois anos de loucura completa.

Dois anos letivos?

Dois anos letivos. Nessa altura a minha experiência foi essencialmente como coordenadora mas também desenvolvi projetos em algumas turmas específicas, que ninguém queria, as mais difíceis, as mais complicadas... mas gostei muito da experiência que tive, sobretudo porque foi preciso ganhar a confiança das crianças. Era diabólico. E o que é que eu fazia sempre com eles? Histórias, histórias, histórias; o embalo da alma. Começava sempre por contar uma história e aquelas crianças, que estavam em guerra umas com as outras e a sofrer muito lá dentro, ouviam as histórias, chuchavam no dedo acalmavam-se, bocejavam, bocejavam. Eu tive sessões consecutivas de histórias até conseguir levantá-los do chão, para se mexerem, para começarem a trabalhar com o corpo. Tive que refletir muitíssimo sobre o que estava a fazer, mas continuo a acreditar que a música e os contos são o que nos faz viajar e foi isso que eu sempre percebi que acontecia. Eu só posso viajar se eu conseguir sentir, compreender e assumir como meu o que está a acontecer com a personagem da história. A partir daqui é que eu posso pensar como é que aquela criança se vai exprimir em jogo dramático.

O faz-de-conta daquelas crianças passava muito pela realidade do bairro, pela realidade daquilo que assistiam e daquilo que conheciam, que era a violência.

Muitas vezes eles estavam a fazer de conta que estavam a lutar mas estavam a lutar mesmo e aquilo depois descambava tudo. Até eles sentirem a paz interior para se mexerem sem se magoarem demorou muito tempo. Isto foi o meu trabalho. O meu e o da maior parte daquela gente (da equipa de professores de educação pela arte). Havia muita gente que todos os dias vinha ter comigo e me dizia – Então agora o que é que eu faço? – Vais experimentar fazer assim... vamos pensar aqui os dois... E todos os dias planeávamos e pensávamos atividades muito pequeninas, coisas minúsculas. As pessoas iam com tudo escrito, faziam e depois diziam - Resultou, não resultou, resultou melhor quando fiz assim... E foi assim que fomos crescendo naquela complexidade daquelas turmas.

Os alunos não sentem a escola como sendo deles porque os projetos educativos das escolas não tornam a criança participativa. Não tornamos a escola nossa, não temos prazer em estar na escola, não temos prazer em partilhar coisas. Acho que as escolas de formação de educação devem repensar muito bem o que andamos cá todos a fazer, porque eu continuo a ver reproduzido nos professores novos o modelo do meu professor primário, de 1965 ou 66. Isto já deveria ter desaparecido há muito tempo. Claro que nós também sabemos que isto de educar crianças dá muito trabalho, é uma trabalhadeira, mas dá trabalho ao princípio. É preciso ter muita confiança, vontade de aprender, não é só tirar o curso. Eu todos os dias aprendo coisas novas, todos os dias penso que poderia ter feito de outra maneira. Todas as segundas feiras vou nervosa para a escola a pensar se o que vou fazer vai resultar, porque depende deles. Eu vou trabalhar com eles para ver se chegamos a uma determinada área que eu pretendo abordar, mas se não for por ali vai por outro lado. Nós podemos manipular muito bem as crianças, mas eu procuro sempre que os projetos nasçam deles, que as ideias nasçam deles, porque é muito mais interessante que sejam eles a propor projetos. Claro que nesta altura do ano (na minha escola atual) eu já não tenho mãos para projetos...agora estão sempre a “bombar”... As crianças quando são estimuladas ganham asas.

No final de 2009, eu decidi concorrer, fiquei colocada e já não continuei na coordenação do projeto de Educação Pela Arte, na Amadora. Tive a paragem (desemprego) no ano passado e este ano voltei outra vez. Embora não tenha começado no dia 2 de setembro, comecei a 10 de outubro. Voltei a ser educadora com uma ferramenta diferente, com uma experiência de vida completamente diferente, sobretudo depois de ter trabalhado tantos anos em parceria letiva, de perceber que a escola tem que ser vivida em conjunto, que nós não podemos viver fechados na nossa sala de aula. Daí eu estar sempre a bater à porta das vizinhas e dinamizar um bocadinho as vivências comuns, porque a escola tem cada vez mais valor se as crianças mais velhas puderem partilhar, as com as mais novas, as suas experiências e vice-versa. O primeiro ano que estive colocada tinha só uma sala de crianças de dois, três anos, porque era um Jardim de Infância da segurança social (embora eu estivesse colocada pelo ministério da educação). Ainda se trabalhava com grupos homogêneos. Pensei em fazer crescer um grupo com uma linguagem diferente. Havia crianças que ainda não falavam, havia crianças que ainda usavam fralda, havia crianças que não falavam a língua portuguesa, mas eu comecei imediatamente a valorizar todo o espaço de faz-de-conta, porque investi sobretudo no desenvolvimento linguagem. Havia muitas crianças que não falavam nada, havia crianças oriundas de outros países, não falavam português, portanto o jogo dramático é o espaço onde nós vamos todos aprender, primeiro a comunicar com o corpo e depois a comunicar com as palavras. Foi o meu grande investimento aí,

sobretudo na parte da expressão dramática. Aqueles meninos chegaram ao final daquele ano letivo e todos falavam português, todos adoravam fazer teatro e eram crianças que diziam o que pensavam. E isso para mim... sobretudo aqueles meninos ucranianos que eram muito contidos, mas que tinham um grande potencial de birras, deixaram de fazer birras, passaram a dominar e a controlar muito melhor as suas emoções de explosão e passaram a conseguir explicar-se. Isto era o mais importante, faziam-se entender. Tenho a certeza que o trabalho que fui fazendo ao longo do ano a partir dos contos, a partir da música, a partir do movimento, do prazer de mexer o corpo, do prazer de respeitar a regra para poder mexer o corpo, tudo aquilo que eu fui construindo com eles de raiz, os ajudou a serem mais eles e a não terem medo de se revelarem.

Ou seja, formação e experiência em teatro, aos molhos, muita e boa. E formação, ou experiência, ou qualquer coisa que tenha a ver com a sensibilidade para a inteligência emocional e para as competências emocionais?

Nesse aspeto foi mesmo da formação inicial, algumas das formações que eu fiz também tiveram sempre a vertente de trabalharmos tudo o que tem a ver com as emoções e com estas questões da inteligência emocional. A minha monografia do bacharelato foi sobre experiências de vida das crianças com quem trabalhei no último ano do curso no Jardim Infantil Palma Fonsecas, uma escola muito pequenina, ao pé do Hotel Sheraton, em Lisboa, (que é por cima das Laranjeiras, loja do cidadão) ao lado da Universidade Católica. Era da Santa Casa da Misericórdia uma escola mesmo borderline. Servia a população do Bairro de Palma de Baixo e o Bairro da Quinta das Fonsecas. O Bairro das Fonsecas em 1981 ainda era um bairro de barracas. Tinha sido feita uma cooperativa de habitação. Aquelas pessoas viviam em barracas de madeira e chão de terra.

Portanto a ideia era ver no jogo dramático como surgiam as vivências deles?

Exatamente. Como é que as crianças ultrapassavam as durezas das inundações, das ratazanas, das violações, do cocó no chão, porque muitos deles não tinham casa de banho, portanto defecavam no chão. Como é que eles conseguiam sobreviver “àquela guerra”? Aquilo era uma espécie de uma guerrilha. Houve estudos sobre as crianças na guerra e é através do desenho, que é a escrita deles, e através do jogo, que eles conseguem ultrapassar e desmontar o conhecimento que eles têm da realidade. A criança não consegue entender as relações sexuais entre o pai e a mãe. Para eles aquilo é uma coisa muito complicada, é uma grande violência. Como é que eles a desmontam? Em jogo. Como é que através do brincar a criança resolvia uma série de problemas da sua vida? A criança, normalmente, através do brincar transforma aquilo que ela não entende e que está à sua volta. Ela não percebe porque é que o pai bate na mãe, porque é que o pai se deita em cima da mãe. Então é através do jogo, através dos objetos, com a distanciação que ela faz, que ela vai conseguir “entender”. Ela não vai compreender, ela vai ver as coisas com uma dimensão diferente. Não é a dimensão brutal é a dimensão do jogo. Assistir a relações sexuais é uma coisa muito violenta e eles assistiam diariamente entre pais e entre pares e amigas e mães que se prostituíam, portanto tudo aquilo era complexo e, realmente, no faz-de-conta eles iam desmontando, iam tornando aquilo mais fácil de digerir e iam-se afastando cada vez mais; iam construindo uma história, uma narrativa, iam-se afastando cada vez mais daquela realidade com a qual tinham sido confrontados. Isto foi a minha observação, foi o que eu escrevi, na altura. Aprendi muito, muito, muito a olhar para

eles. Mais tarde, a minha monografia (da licenciatura) incidiu sobre o desenvolvimento da linguagem e o jogo dramático, ou seja, em que medida nós brincarmos, fazermos de conta, fazermos teatros desenvolve a nossa linguagem, a nossa capacidade de comunicarmos corporalmente. E foi esse trabalho que eu fiz, com base na observação que tinha na altura dos múltiplos sítios onde trabalhava, desde o bairro da Boavista, o Bairro Padre Cruz, a Cooperativa a Torre, que eram meninos “benzocas”, meninos do Restelo. Dos meninos do Restelo aos meninos do Bairro da Boavista, que era o pico. Para mim foi uma das piores escolas onde trabalhei (no Bairro da Boavista). Também estive na Graça, num ATL da Misericórdia, onde trabalhava com as crianças do pré-escolar. Aquilo era uma coisa medonha, absolutamente medonha, de consanguinidade, de adultos e de crianças multideficientes, ou deficientes.

Mas era medonha a escola ou medonho o meio?

Medonho o meio. A escola em si também era medonha tanto o ATL da Misericórdia como a escola do bairro da Boavista, que é uma escola enfiada dentro de um bairro, que tem toda a gente do bairro a olhar lá para dentro e a população manda na escola e os professores estão-se nas “tintas”, também. Havia ali uma série de coisas, mas enfim. E eu peguei em todos estes exemplares e exemplos e fiz um levantamento: em que medida tudo isto tinha contribuído para o desenvolvimento da linguagem, desde crianças com NEE até às crianças surdas, até às crianças que tinham dificuldades de articulação. Fui construindo a minha grelha de observação, o meu trabalho e com isso fundamentei uma monografia.

Passando aqui mais para a parte das conceções. Qual é então o modelo... Como é que definirias o teu modelo de trabalho nesta área, faz-de-conta, teatro...

Eu tenho muita dificuldade em falar em modelos, porque em primeiro lugar eu “leio” o grupo e depois de “ler” o grupo é que construo sobre essa leitura o que vou desenvolver com eles. Como todos os educadores eu tenho que ler o grupo, tenho que avaliar, tenho que perceber quais são as necessidades deles, em que medida é que o seu desenvolvimento corresponde àquilo que é um padrão de desenvolvimento das crianças entre os três e os cinco anos, muitas vezes seis. E, a partir daí também fazer uma leitura. Porque eu acho que nós temos que ler as crianças... saber ler... uma leitura do que eles conhecem, do que sabem, do que experienciaram e do que desejam fazer. Esta é uma linha de trabalho.

Mas há de haver correntes com as quais tu te identificas, ou formas de estar com as quais não te identificas...

Claro. É evidente que não me identifico com a corrente teatral; com uma corrente em que entro na sala e construo um teatro com os meninos em que eles são uns papagaios. Isso para mim é fora de questão, papagaios - no jardim zoológico. Na escola estamos a educar, não estamos a papaguear. Identifico-me, obviamente, com, em primeiro lugar, todos aqueles que preconizam que as crianças sabem e que, a partir daquilo que elas sabem nós vamos construir novos saberes. Portanto eu tenho que as ouvir, tenho que saber ouvir, tenho que construir esse espaço na formação pessoal e social, para que elas possam todas dar o seu contributo e todas serem ouvidas. Esse é o primeiro passo. Ninguém consegue trabalhar com crianças na área das expressões se elas não tiverem, em primeiro lugar, confiança no adulto que está com elas. É aquele adulto que lhe permite, com o seu tempo, com o seu espaço, com a sua capacidade de expressão, dizer o que pensa. A

partir daí nós vamos trabalhar e tudo começa daquilo que é mais primário, que é o trabalho de corpo. Eu parto sempre do trabalho de corpo. Não consigo que uma criança se expresse se ela não tiver espaço para o seu corpo se mexer. Parto das minhas próprias memórias. De um modo geral nunca trabalho nada sem trabalhar primeiro o corpo, e quando trabalho o corpo, trabalho o corpo em várias vertentes, desde o corpo associado só à música, aos sons que nós podemos inventar e, depois mais tarde, o corpo e a palavra. Palavra através das histórias ou das ideias ou das dicas para determinadas ações que o corpo é capaz de fazer... mimar... Aquilo que também vem nas orientações curriculares, que a criança é capaz de mimar ações, a criança é capaz de imitar, a criança é capaz de fazer com o corpo, de realizar com o corpo uma sequência de ações que transmitem situações quotidianas, situações... etc, etc. Portanto, eu parto sempre por aí; não consigo partir de outra maneira. Com mais música, com menos música, com mais riso, com mais gargalhada, com mais cócegas, com mais rebolar, com menos rebolar é o corpo e o prazer que eu tenho de mexer o meu corpo. Mexendo também com as memórias corporais deles, que nesta faixa etária são recentes, eles lembram-se de gatinhar, eles lembram-se do que era não andar, eles lembram-se de tudo o que tem a ver com o seu desenvolvimento desde que nasceram e, portanto, é a partir daí, é a partir do deitado que eu vou começar. Depois, vamos construindo a narrativa do possível e da resposta que o grupo dá. Vamos construindo tudo aquilo que podem ser eventuais projetos. Como as ervilhas, que nascem... nós pomos a ervilha a germinar e depois começa a nascer e depois vai ter folhas e depois tem assim umas coisas encaracoladas, umas gavinhas que se prendem. É obvio, que o que eu pretendo é que as crianças possam expressar-se, tanto corporalmente, como emotivamente e que consigam transmitir estados de espírito, consigam transmitir emoções e que consigam, inclusivamente, fazer aquilo que é o mais importante que é o seguinte: eu agora vou saltar para aqui e vou estar muito zangada e vou-me lembrar do que é que é estar muito zangada, vou poder brincar com o estar zangado e vou estar mesmo zangado sem estar zangado, porque eu quando quero posso sair. Estar zangado é uma coisa muito difícil. E é assim que eu trabalho as emoções, porque estar zangado é uma coisa difícil de digerir, portanto, quando as crianças preparam entre si as brincadeiras livres e dizem – “Agora eu era... E depois tu dizias... E depois tu dizias assim... E depois eu experimentava... E depois tu batias-me e eu chorava...” Eles estão a construir uma narrativa, estão a construir uma narrativa emocional e agora vão entrar na narrativa emocional... saem...entram...saem. É como se eles fossem os marionetistas de si próprios. “- Agora deixa-me cá entrar num sítio onde está toda a gente aos gritos e onde estão todos a morrer afogados, ah!!!” Aquilo é uma grande emoção. Aquilo é um medo desgraçado, eles estão a experimentar aquele medo mas, eles sabem que podem sair. Por isso é que aquelas pessoas que acharam aqui há uns anos atrás que gostavam muito de trabalhar em psicodrama com as crianças e não sabiam nada de nada, só faziam asneiras e depois tinham os meninos de repente a descambarem nas sessões, porque faziam umas coisas muito profundas, muito relacionadas com quase hipnose e não sabiam lidar com aquilo. Nós temos que dar instrumentos à criança para ela poder experimentar. “Vamos lá ver se a água está quente... ui está muito quente!” “Eu não a atiro lá para dentro. Ela pode experimentar, ela pode escolher com o que é que quer experimentar, é com dedo, é com o cotovelo, é com o pé, é com o nariz, é só sentir o calor, mas ninguém atira a criança lá para dentro. Pois claro...vai morrer queimada. Ela vai experimentar e tem o poder de sair. Portanto, eu ao trabalhar com eles, vou permitir que eles se sintam livres com o seu corpo, confiantes e compreendam que se

podem mexer sem se magoarem e sem serem magoados; há grupos de crianças que não passam daqui, porque eles estão sempre a interferir uns com os outros, porque não conseguem. Houve muitas ocasiões em que eu dividi grupos a meio; trabalhei com um grupo, era um grupo mais reduzido, o espaço era mais amplo eles podiam se mexer melhor, até eles descobrirem o prazer de se mexer, sem ser a correr atrás uns dos outros e a baterem-se. Isto tem que ser trabalhado. Até eles redescobrirem o prazer do corpo, eu tenho que encontrar metodologias de trabalho. Nem que seja dividir o grupo a meio, metade fica com a auxiliar, eu vou para outra sala, vou trabalhar com eles e depois vou buscar o outro grupo e finalmente, vamo-nos juntar todos. Há situações muito complicadas e eu vi, vivenciei, experienciei de grupos de trabalho terríveis, cujos educadores estavam completamente “nas lonas”, já sem saber o que haviam de fazer. Nós através deste trabalho, das oficinas de teatro, sobretudo da expressão dramática e do movimento, muito, muito, muito, conseguimos encontrar uma saída para a grande dificuldade da comunicação corporal. O corpo servia apenas para magoar porque eles eram magoados. Eu não sei se estou a fugir muito ao que me estás a pedir...

Não, não estás a fugir muito. Em termos de planeamento, como é que elas são planeadas, calendarizadas?

Enquanto eu trabalhei com os grupos que eu tinha só de expressão dramática, o meu planeamento era feito a partir das primeiras sessões e daquilo que eu percebia, da leitura que eu fazia do grupo, da avaliação que eu fazia do grupo. Depois ia começando a lançar uns desafios, ou experimentar trabalharmos a partir da ideia de uma história e as crianças poderem vivenciar como personagens principais da história. “Somos todos os protagonistas da história”, somos todos aqueles que desejamos mais estar envolvidos na história”. É possível fazer isto. Da experimentação, da vivência de uma história, até chegar a um modelo, até chegarmos a uma conceção quase teatral de uma história vai um percurso muito grande.

E em contexto curricular?

Na minha sala?

Sim.

Pronto. Isto para explicar que com os professores eu fazia a leitura do grupo, depois ia começando a experimentar numas sessões e depois conversava com eles: - O que é que estamos a trabalhar?

Da minha experiência agora como educadora, trabalho em primeiro lugar a partir do planeamento daquilo que as crianças desejam fazer, porque eu quero saber o que é que eles querem saber e sei o que é que eles sabem. Nós vamos construindo os projetos mas eu reservo, sempre, pelo menos um dia por semana para trabalhar, puro e duro, o trabalho de corpo, o trabalho de construção da individualidade expressiva ao nível da expressão dramática com eles. Uma vez por semana. São sessões que eu vou planeando e vou desenvolvendo com o grupo, sobretudo começando pelo corpo, pela exploração da mobilidade individual, da exploração da mobilidade a pares, em grupo, em relação com os objetos, em relação com os objetos e com os outros, até começarmos a introduzir a palavra, os sons, etc. É até chegarmos, ao que tem a ver com os desejos das crianças que é poderem representar as histórias que gostam e poderem dramatizar, sobretudo, as histórias que gostam. Até chegar à representação teatral. Às vezes chegamos lá, outras vezes não chegamos. Normalmente há sempre um momento em que

construímos uma história. No Parque das Nações fizemos uma história que uma menina trouxe: “O Ganso no charco”. Contámos a história, eles gostaram imenso da história e de repente começámos a fazer fantoches de meias. Toda a gente tinha gansos. Toda a gente fez gansos. Construímos gansos. Traziam as meias, fomos fazendo os fantoches. Fizemos a história e dissemos – “Bom, agora estamos todos atrás do pano. Temos que convidar alguém.” Então convidámos as vizinhas do lado e foi tudo assistir ao teatro e a história do Ganso no charco acabou depois por ser apresentada aos pais. Não era essa a intenção, eles é que quiseram.

Eu também trabalho uma vez por semana com eles a área da expressão musical. Levo a viola e junto toda a gente e vamos cantar.

Toda a gente é a escola toda?

Normalmente são para aí três salas. É a sala de pré-escolar, ou as salas de pré-escolar todas e uma sala de 1º ciclo, à vez.

Ali naquela escola é ótimo porque estão sempre todas a perguntar-me quando é que é. Ali vêm todas perguntar “-Então quando é que vamos cantar?” É um momento que eu acho fundamental para estarmos em grupo. Cantar harmoniza as crianças e há uma interação entre todos, um sentido de escola. Podermos estar juntos a fazer uma atividade; qual é a melhor atividade, olha, cantar. Cantar é uma atividade excelente para estarmos juntos, não pode ser fazer ginástica, não dá muito jeito. Mas a cantar estamos todos, estamos em conjunto e as nossas vozes todas juntas... Depois eu ensino-lhes muitas “alentejanadas”, que são lindas, com palavras, sem palavras, a fazer mmmmm e eles percebem a importância da musicalidade em grupo.

Os objetivos e a avaliação dessas atividade são coisas que tu fazes...materializas ou estão na tua cabeça?

Não, não eu materializo nas planificações. Eu até planifico mais do que uma vez, porque, para além de planificar o que faço mensalmente, que tem como base, sempre, o plano anual de atividades, eu planifico semanalmente e nessas planificações eu tenho determinados objetivos. Se eu descubro que há muitos meninos com problemas de articulação, eu vou desafia-los para sessões onde uso, primeiro, os sons, depois os sons de articulação, os sons com a língua, desde a respiração até, depois à articulação de palavras. Faço ainda alguns exercícios técnicos de teatro muito bons para resolver os problemas de má articulação. Vou fazendo sempre sessões onde brincamos com os sons, normalmente mais associados à música e associando a respiração à palavra.

Estávamos a falar de planeamento, e avaliações?

Quando planifico, depois vou verificar, nas crianças (objeto) que eu não percebi se ouvem bem, porque é que não articulam, porque é que falam tão baixinho. Depois vou avaliar se o que eu fiz ajudou as crianças que, por exemplo gaguejam, que revelam muita imaturidade no discurso, se, aquilo que eu fiz, (que pode ter sido uma apresentação a um amigo, ou que pode ter sido ouvir as personagens da história a falar) se depois elas conseguem realmente efetuar essas prestações verbais. E vou fazendo essa avaliação nas fichas de observação individual que eu tenho deles. Depois, para além disso, globalmente, também avalio qual foi o crescimento que o grupo teve e em função desse crescimento vou projetando as novas atividades e vou dificultando cada vez mais aqueles projetos, pequenos projetos, que nós vamos construindo. Obviamente que dentro dos grandes objetivos tenho,

para além de expressividade individual e corporal, tenho também o desenvolvimento da linguagem e, sobretudo, as questões mais sociais e afetivas e mais emocionais, que são a capacidade de se expressar face ao grupo. Expostos, qual é a resposta que ele dão? Através do jogo dramático e através destas concretizações vão operacionalizar um desafio que eu lanço, e que posso realizar em pequenos grupos. Depois eu posso colocar este grupo no grande grupo. Pode ser fazerem a história que nós contamos, ou pode ser mostrarem... combinarem entre todos como é que se toma o pequeno-almoço lá em casa. E vamos mostrar a todos “- Vocês vão ter que combinar quem é a mãe, quem é o pai, quem é que faz, quem é que não faz”. E depois vão ter que mostrar ao grupo. E aí nós percebemos, em primeiro lugar, qual foi a dinâmica do grupo, qual foi a capacidade que todos tiveram de intervir ou não e de entender, também as propostas e, depois de executar. Mesmo que seja muito tenuemente, há crianças que nunca se manifestavam corporalmente e que depois começam, também, a soltar-se; ganhar confiança em si e no grupo e em mim, que não lhes vou fazer mal, não é? Não se fazem julgamentos, isso é a grande salvaguarda... Eu também vou fazendo esta avaliação, vou tomando notas, vou escrevendo. E vou avaliando, nos vários domínios, o que é que isto ajudou este grupo, o que é que isto ajudou estas crianças alvo e o grupo em geral.

Qual é lugar que o faz-de-conta ocupa no teu trabalho?

O espaço de faz-de-conta é o espaço onde eles nos contam como estão, é o sítio onde eles dizem “estou bem” ou onde eles dizem “não estou nada bem, estou muito preocupado” e as preocupações aparecem no jogo, como os manos que vão ter manos ou as irmãs que vão ter manos... Quando são os rapazes põem as meninas com bonecas na barriga, quando são as meninas a ter manos, põem elas próprias as bonecas na barriga, fazem elas próprias os partos, o cuidar do bebé e por aí fora.

Notas que esse papel no desenvolvimento deles é distinto quando é o faz-de-conta espontâneo e quando é o faz-de-conta estruturado?

Eu acho que são coisas diferentes. Os resultados podem ser os mesmos em termos das emoções e em termos das expressões, podem ser os mesmos. Eu posso manipular aquelas emoções todas. Na construção orientada eu posso estar a manipular emoções, enquanto eles livremente travam, quando a coisa se começa a complicar e a não conseguir resolver o problema têm duas hipóteses, ou desistem da ideia, largam a brincadeira, desinteressam-se ou assumem o conflito e zangam-se mesmo. Ainda pode acontecer uma terceira hipótese que é assumir o conflito e resolver o conflito e continuar a prosseguir, embora já não seja um conflito de faz-de-conta, já é um conflito mesmo. Quando sou eu a induzir as situações de exploração de situações dramáticas, obviamente que eu é que tenho o travão. Portanto, eles podem obter o mesmo resultado, embora com objetivos completamente diferentes e com processos diferentes. Não partiu deles, houve um indutor exterior embora depois eles tenham desenvolvido emoções e sentimentos a partir do que eu disse, mas não partiu daquilo que lhes aconteceu.

Em termos de nível de importância neste processo de desenvolvimento emocional, porias a par?

São importantes as duas coisas. Ponho a par. Os processos são distintos mas o resultado acaba por ser o mesmo.

Como é que classificarias o nível de motivação das crianças?

Eles estão sempre muitíssimo motivados.

Mesmo os que não são muito expressivos...

Ah! Estão sempre com vontade. Nem que seja de ver os outros. Nós temos um menino, como tu viste, que é o Francisco, que tem paralisia cerebral. O Francisco adora a terça-feira, porque a terça-feira é o dia em que nós vamos todos fazer a sessão de expressão dramática, que eu digo-lhes que é a expressão dramática, e o Francisco delira por ver os amigos a mexerem-se, por ver os amigos a brincarem, que interação com ele. Portanto, embora ele se movimente pouco, é também o seu espaço de faz-de-conta, porque ele está no pico do faz-de-conta, o Francisco adora fazer espadas e andar com uma coisa na cabeça, portanto ele adora mascarar-se e só não consegue porque não consegue mexer-se. Há aquela grande limitação do corpo dele e a grande limitação na comunicação verbal, mas é um momento de prazer e é aquilo para que as crianças estão motivadas. É tirar os sapatos, ou não, é mexerem o corpo, é poderem gritar, poderem rir, poderem experimentar as emoções, as tais, ditas emoções, que podem ser trabalhadas a partir de uma história. A história do Vitorino e do Vitória, por exemplo, é uma história cheia de emoções, não é? Eles apanham imensos sustos, que é o monstro, que são os lobos, que é o temporal, que é a tempestade, que são as discussões entre eles. É um mundo de emoções. E é um mundo de emoções que eles experimentam.

Não vou perguntar se consideras que esta área importante para o desenvolvimento da criança porque isso é óbvio, mas vou-te perguntar quais consideras serem as principais mais-valias do trabalho nas áreas de faz-de-conta e teatro.

Contribuí, a vários níveis, para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente da linguagem. Começando pelos sons, pelas modulações de voz, [as crianças] tornam-se muito mais expressivas verbalmente. A língua passa a ser muito mais viva, já não é monocórdica. Eu tinha crianças ali naquela escola que eram monocórdicas ou nasaladas e que agora fazem modulações de voz. Mas também temos que lhes dar a hipótese de o fazer e também nós temos que dar o exemplo; nós não podemos ser monocórdicos, embora não tenhamos sempre que falar muito alto. Eu acho que as crianças falam também com as emoções à flor da pele, eu também quando falo estou emocionada, estou apaixonada por aquilo que estou a dizer. Por isso é que digo: eu não cresci, eu continuo muito pequenina...

Para as crianças, tudo vai servir para as aprendizagens, porque ao trabalharmos o corpo estamos a trabalhar estruturas orgânicas e o conhecimento corporal, estamos a trabalhar tudo aquilo que vai perspetivar futuramente o desenvolvimento do pensamento logico-matemático e portanto, as crianças aprendem com o corpo. Vão ganhando o seu “GPS” e depois vão ganhando tudo o que é necessário e fundamental na matemática. No domínio da linguagem, é evidente que vão aprender a falar e as crianças que não falam a língua, vão aprender palavras novas, vão aprender a comunicar através das palavras, mesmo repetindo, mesmo repetindo frases que não lhes dizem nada, elas vão adquirindo novo vocabulário e este vai lá ficando porque foi feito em jogo, foi significativo e como foi significativo ficou. Depois, do ponto de vista social, obviamente... porque nós não estamos a fazer jogo dramático sozinhos, nós estamos a trabalhar, e quando fazemos sessões de expressão dramática em que as crianças entram em jogo dramático, estão a trabalhar, ou a par, ou em relação com os outros todos. Portanto, é um grupo que

vai adquirindo uma linguagem e que vai partindo daquilo que são as regras de trabalho, porque tem que haver regras. Eles não podem usar o corpo para se magoarem. Quando tal acontece pergunto-lhes – “Queremo-nos mexer e estão-nos sempre a bater. Está-te sempre a doer, tu ias gostar? Estão-te sempre a dar pontapés, estão-te sempre a puxar os cabelos, tu ias gostar? Então tens que pensar. Não podes passar o tempo todo a puxar os cabelos aos amigos.” Etc. Vai passando também por aí. O respeito pelo outro, pelo espaço do outro; não pode ser assim. Só assim (com regras) é que nós vamos conseguir depois que eles consigam expressar-se e sentir-se bem e revelar-se. Não sei se respondi, mas área da formação pessoal e social, domínio da linguagem, domínio da matemática e a área do conhecimento do mundo, em que vão adquirindo conhecimentos à volta de tudo aquilo que pode ser desenvolvido nas explorações dos jogos que vamos fazendo ou nas dramatizações que vamos fazendo, etc, etc.

E ao nível da formação das competências emocionais é esta parte do desenvolvimento pessoal e social?

Exatamente. É aí. Ao termos que estar com o outro, termos que saber parar, termos que saber ouvir o outro, temos que perceber qual é a emoção, porque as crianças aprendem a ler emoções, não é? Por exemplo, eu tenho um enorme exemplo, do Francisco, que era um menino que poucas expressões tinha e poucas expressões fazia e que ao longo deste ano foi adquirindo uma linguagem facial que lhe permite transmitir aos outros que está contente e comunica. Eles comunicam olho no olho com ele, eles sabem o que é que ele quer, olho no olho, portanto, já há aqui quase uma “transcendência”. Eu costumo dizer que eu não vou procurar entender. Isto é um diálogo mudo que eles estão a ter; eles estão-se a entender. É lá dentro que eles se estão a entender e as crianças têm essa capacidade.

E consideras que, a formação, a experiência e o percurso que tens têm sido suficientes para este trabalho?

Eu acho que a formação que nós recebemos é do pior. Não imaginas o que era falar em expressão dramática em 1982, quando eu comecei o meu curso, 81, ou 82, já não me lembro bem. Quer dizer, faziam-se uns teatros, diziam-se umas lengalengas, já não era mau. Nós fomos evoluindo muito, por influência dos franceses, da escola francesa, o Jean Pierre Ryngaert... da Catherine Dasté, que começaram a trazer as suas experiências de um ensino diferente do ensino do 1º ciclo e ensino básico, que era na altura o ensino dos papagaios, não é? Do professor mocho e dos alunos papagaios. E aí deles que levantassem a cabeça. Os meninos não riam. Éramos todos cinzentos e tristes.

Esse tempo mudou, portanto, isto evoluiu muito. Eu comecei muito cedo mas ainda não havia nada; ninguém fazia nada disto (expressão dramática). Nem no teatro se fazia isto. Os atores sentavam-se à mesa, decoravam os textos e papagueavam os textos.

Mas neste momento, depois de todo o percurso que fizeste, sentes-te confortável?

Eu acho que já aprendi umas coisas, mas tenho dúvidas todos os dias, ou seja, eu quando acabo uma sessão vou sempre pensar “se calhar devia ter feito assim...” Porque nunca fico satisfeita; no dia em que ficar satisfeita deixo de fazer as coisas. Portanto, para mim é sempre um desafio, eu estou sempre, sempre a aprender, estou sempre a descobrir coisas. Na última sessão de expressão mo-

tora (não foi comigo, felizmente temos um professor novo, ótimo, que é um psicomotricista) ele começou a sessão com os meninos deitados no chão a espreguiçarem-se em estrela. De repente olho para o lado e vejo um menino que não se deitava de barriga para o ar. Mas porque é que ele não se estava a deitar de barriga para o ar? Fui ter com ele e procurei por todos os meios que ele se deitasse de barriga para o ar, mas ele começou a chorar e não se deitou. Eu não insisti e disse-lhe para se encostar a mim. Fiz com ele, fizemos os dois, reclinei-me um pouco e lá conseguiu. Depois fomos para a sala e eu fui a matutar: - mas por que carga de água é que o rapaz, o mesmo que no outro dia não foi capaz de andar em cima de andas, mas que depois dá pinotes de todo o tamanho na sala, porque é que não se deita de barriga para o ar? Não deitar de barriga para o ar e chorar é uma falta de confiança. Há ali um pavor qualquer, há um sinal, não é muito bom. E de repente tive assim um “clic”: a mãe tinha-me dito que ele tinha que ir mudar de lentes e que as lentes dos óculos dele são progressivas. Portanto o rapaz deitase de barriga para o ar, vê tudo a mexer e fica mal disposto. Da mesma maneira que se eu virar a cabeça de repente vejo tudo desfocado. Eu disse “- Anda cá, eu já percebi tudo, faz-te impressão olhar para o teto.” Foi preciso eu estar a refletir e quando eu reflito sobre o que se passa com eles eu ponho-me sempre no lugar deles. Porque é que ele chorou naquela situação, o que é que aconteceu, porque é que ele não quis falar, porque é que ele não quis responder, porque é que eles não foram capazes? Será que a minha proposta não foi clara, será que não os envolvi emocionalmente? Filipa eu tenho várias prateleiras em casa com sessões de expressão dramática escritas, várias prateleiras, não é uma, são para aí uma três ou quatro de dossiês cheios de sessões do principio ao fim do ano, de anos e anos e anos. Tu julgas que eu alguma vez vou ler alguma coisa? Não vou ler nada do que já escrevi; lembro-me de algumas coisas que foram charneira, vou buscar de memória e depois refaço a cada momento de acordo com o que pretendo, com o grupo que está e é assim que eu faço. Portanto eu não tenho receitas.

Mas sentes necessidade de alguma área específica, em termos de formação ou não? Ou é mesmo só esse exercício de reflexão ação?

Por exemplo uma das coisas que eu precisava era encontrar-me com pessoas que trabalhassem dentro desta área, um bocadinho dentro desta linha para poder trocar ideias. Isso era uma das coisas. Trocar ideias, dialogar “- Eu fiz isto, isto e isto, não me correu muito bem porque achei que o grupo não se acalmou, que o grupo ficou muito excitado ou porque o grupo ficou demasiado prostrado, houve crianças que manifestaram alguma dificuldade em falar com os outros.” Sobretudo este diálogo e para além disso, agora há umas coisas novas. Há um fulano muito engraçado, um espanhol que é lá de cima de Vigo, que tem uma visão mais sobre o teatro e menos sobre as expressões no 1º ciclo, mas é outra visão. Eu vou lendo muita coisa, mas acho que na formação inicial nós não temos formação nenhuma nesta área, que, inclusivamente, acho que é um bocadinho ligeira a forma como se abordam as questões da expressão dramática. Põem as pessoas a fazer umas coisas que não estão a perceber para que é que estão a fazer, nem para que é que servem e nós temos que saber para que é que servem. Eu também não posso por uma criança a fazer uma coisa, sem ela saber e perceber para que é que aquilo serve, não é? Ela tem que perceber para que é que aquilo serve.

O teu modelo de trabalho na área do desenvolvimento das competências emocionais, dirias que é transversal?

Sim, completamente transversal. Se alguém observar uma criança em jardim de infância, eles estão sempre a brincar...

Mas tu tens um momento específico para trabalhar a expressão dramática, não tens um momento específico para trabalhar as competências emocionais...

Não, porque elas acontecem todos os dias a toda a hora. As competências emocionais acontecem quando eu estou a contar uma história, quando eu estou a fazer um trabalho mais vocacionado para as ciências, quando eu vou ao recreio com eles, quando vou almoçar com eles. Estou sempre a trabalhar as competências emocionais, porque eu tenho que estar sempre com eles a construir o estar em grupo. O estar consigo e o estar em grupo, porque eles não podem estar a bater nos outros, eles não podem estar a ser agredidos. Começamos logo por aí, agressor e agredido ... isto não pode existir e depois vamos desmontando por aí abaixo até termos uma vida afetiva e social equilibrada.

E a tua formação enquanto pessoa e enquanto educadora para desenvolver essas competências emocionais neles vem de onde?

Há uma parte da minha formação que teve a ver com a minha formação inicial. Felizmente tive umas pessoas muito boas na minha formação inicial que nos abriram os olhinhos e que nos deram as ferramentas. É sempre importante refletirem diariamente sobre o desenvolvimento emocional do vosso grupo de crianças. Isto foi na minha formação inicial. Naquela altura era fazer fantoches, fazer joguinhos, era cantar canções, mas tudo aquilo existia desligado. Tínhamos literatura infantil, não falávamos sobre o conto, numa época em que não estava na moda falarmos de lobos mau.

Mas, a psicóloga que nos dava desenvolvimento da criança explicou-nos porque é que era fundamental contar as histórias tradicionais e sobre esta necessidade que as crianças têm de treinar, de sonhar, porque os sonhos no fundo são treinos e este faz-de-conta também é um treino, é um treino para a vida que eles vão fazendo todos os dias.

Para além da formação inicial, depois como atriz experienciei o papel do ator. O ator primeiro experiencia, faz-de-conta, explora. Felizmente também passei por uma época em que os atores não eram só papagaios, o teatro passou a ser multidisciplinar e sobretudo para quem ia trabalhar com crianças as coisas começaram a ter uma dimensão diferente. Houve ali uma época muito boa, onde criar espetáculos para a infância foi... eu criei muitos e isso trouxe-me o meu conhecimento e a minha experiência própria para quando estou a promover uma determinada atividade com crianças perceber o que é que está a acontecer na cabeça deles. Eu ponho-me sempre do lado deles.

Depois para além disso eu fui fazendo formações mais ou menos complementares, feitas por eu querer e por ser curiosa ou porque me facultaram. Com essas formações e também enquanto formadora (porque eu também sou formadora) fui refletindo, fui aprendendo, reaprendendo, construindo, desmontando, desconstruindo, ou seja, aliei a experiência da formação e da vida a uma reflexão constante.

Anexo H. Respostas ao questionário de resposta aberta

<p>Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa</p> <p>Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação</p> <p>Dissertação: Conceções e práticas sobre emoções em faz-de-conta no jardim de infância</p> <p>Autora: Filipa Pereira</p> <p>Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão Coorientador: Professor Doutor Tiago Almeida</p> <p>Questionário de resposta aberta</p>

No âmbito da tua/sua colaboração no estudo acima identificado, venho solicitar a resposta a este questionário, tão sucinta quanto possível, com o objetivo de reunir informações que, na entrevista realizada em 20/05/2015, não foram expressas ou poderão ser clarificadas.

1. Na tua opinião, em que aspetos se distinguem, no plano concetual, o faz-de-conta espontâneo e o faz-de-conta estruturado?

Partindo do princípio que entendi a pergunta, há de facto diferenças no planeamento das sequenciações de ações. Em faz-de-conta espontâneo, as crianças vão reagindo de acordo com a surpresa das ações dos objetos ou dos outros, enquanto, em faz-de-conta estruturado (mesmo que tenha sido estruturado pela criança) há uma previsibilidade das ações subsequentes das ações iniciais. Quer isto dizer que há um guião associado ao faz-de-conta estruturado e que normalmente é respeitado (havendo poucas surpresas emocionais nesta estrutura), enquanto em faz-de-conta espontâneo (embora normalmente haja um guião elementar criado pela ou pelas crianças envolvidas) há mais possibilidade de as ações criadas poderem ter uma enorme carga emocional, não havendo previsões para o que vai acontecer.

2. Na prática, que tipo de atividades desenvolves, em contexto de sala de jardim de infância, que consideres faz-de-conta espontâneo e faz-de-conta estruturado?

O faz-de-conta espontâneo acontece em qualquer momento da vida no JI, seja a brincar com um lápis enquanto se desenha (e este passa a ater vida e a dialogar com a criança), como com os pés, enquanto se aguarda para calçar os sapatos,

como ainda em qualquer sessão orientada de movimento ou de expressão dramática em que há um espaço de liberdade de exploração do corpo das ações e das palavras, sem qualquer tipo de “indução” ou de sugestão de ações. O faz-de-conta estruturado pode surgir muito simplesmente na “casinha das bonecas” onde propões uma ação estruturada por ti ou até pelas crianças e em que supervisionas ou vais induzindo na sequência proposta inicialmente. Isto acontece também nas dramatizações de contos ou de ações mesmo que sejam propostos pelas crianças: há um guião que é respeitado.

3. Na entrevista referes que estás sempre a trabalhar as competências emocionais. Podes apresentar dois ou três exemplos concretos de como o fazes?

Em concreto, quando imitamos comportamentos de animais ou de pessoas, situamo-los em determinadas envolvências emocionais (por exemplo, estão zangados, estão com medo, fome, etc). Obviamente que a criança vai através da imitação e da própria criação de estruturas internas, aproximar-se destas emoções. Assim, ela é capaz de estar zangada, mas consegue controlar essa emoção e fazê-la “aparecer” e “desaparecer” sempre que o deseja. Quando as crianças escutam uma história ou uma sequência de ações para realizarem, são logo colocadas na ação, um conjunto de emoções que as crianças vão sentir ao jogarem em faz-de-conta, apropriando-se delas e gerindo-as de acordo com a sua capacidade de gerir emoções. Depois, em muito momentos do dia a dia as competências emocionais estão a ser trabalhadas, desde ouvir uma história, um trecho musical, esperar a sua vez num jogo de adivinhas, etc. As crianças estão constantemente a ter de gerir as suas emoções para fazerem parte do grupo, aproximando-se de comportamentos comuns e raramente afastando-se, para que não se sintam de parte.

4. Na entrevista referes o seguinte: “Estou sempre a trabalhar as competências emocionais, porque eu tenho que estar sempre com eles a construir o estar em grupo”. Podes especificar o que consideras “construir o estar em grupo”?

Penso que na pergunta anterior respondi um pouco a esta pergunta, ou seja as crianças vão conseguindo gerir as suas emoções para encontrarem um equilíbrio entre si, para que estar em grupo seja reconfortante e não algo que as intimida ou faz zangar. Conseguir que todos tenham espaço para poder dizer o que pensam, cria no grupo uma enorme sensação de segurança e de respeito por si. Ou seja a criança sabe que tem de esperar e de ouvir os outros, mas que num determinado momento também será ouvida respeitosamente por todos. O mesmo se passa, em sessões de movimento ou de expressão dramática, onde não é possível permitir que as crianças se magoem tornando um momento de prazer num momento desagradável para alguém e onde as sensações e emoções que pudessem acontecer passaram a ser atropeladas pelo colega que o silencia e o interrompe. É sempre o espaço do outro que tem de ser respeitado. Isso é construir o “estar em grupo”.

5. Noutro momento da conversa, afirmas: "[c]omeçamos logo por aí, agressor e agredido... isto não pode existir e depois vamos desmontando por aí abaixo até termos uma vida afetiva equilibrada e saudável". Podes clarificar de que forma ou a partir de que estratégias vais "desmontando"?

Por vezes há momento da vida da criança que estão neste patamar: agressor e agredido. É necessário ao utilizar o jogo dramático e o faz-de-conta permitir que qualquer criança possa "sentir" estes dois lados da moeda. Não é obrigatório que assim seja mas de um modo geral, as crianças gostam de experimentar "ser o monstro" ou ser "a vítima" (cuidado com estas duas expressões ma achei que seria mais claro). Ao passarem por personagens destas, podem envolver-se com alguma distância nos seus sentimentos. Tenho a certeza que tiram sempre prazer em "atemorizar" ou em "fugir". Nem sempre gostam das consequências das ações e procuram inverter as situações, para que não sejam punidas (se forem situações inventadas, normalmente os "maus" ficam "bonzinhos"). Quando se trata de explorar e dramatizar um conto tradicional, são normalmente as crianças mais maduras que não se importam de "sofrer" as consequências das ações de personagens "terríveis" (lobos e afins). Usar contos tradicionais para dramatizar é a melhor estratégia para conseguir esta saúde afetiva no grupo.

Anexo I. Análise de conteúdo da observação naturalista

Tabela

Análise de conteúdo da observação naturalista

	COMPORTAMENTOS OBSERVAVEIS	OCORRÊNCIAS			CONT.
		15\04	26\5	18\6	TOTAL
Nomeia palavras associadas a emoções primárias					
1	Nomeia palavras associadas à emoção raiva				
2	Nomeia palavras associadas à emoção tristeza				
3	Nomeia palavras associadas à emoção alegria				
4	Nomeia palavras associadas à emoção medo				
TOTAL					0
Expressa corporalmente emoções primárias					
5	Expressa corporalmente emoções da área da raiva	S\S			2
6	Expressa corporalmente emoções da área da tristeza	S\S	E\E		4
7	Expressa corporalmente emoções da área da alegria	S	L\S\S		4
8	Expressa corporalmente emoções da área do medo	S			1
9	Faz referência ao fato das emoções serem próprias				
10	Faz referência ao fato das emoções serem de outro				
11	Procura confortar o outro verbalmente		S		1
12	Procura confortar o outro corporalmente			L\L\L\ M\L	5
13	Demonstra conhecer a noção de causa / efeito				
TOTAL					17

Regula					
14	Regula a intensidade da sua emoção		E		1
15	Regula a duração da sua emoção				
16	Procura o outro para que este o ajude a regular a sua emoção	L	L\E	MC	4
17	Procura o outro para o ajudar a regular a respetiva emoção				
18	Procura o adulto para o ajudar a regular a sua emoção				
19	Cede / serena a situação	NEVS\LI			5
20	Pede a validação de um colega para o que quer fazer	L			1
21	Procura o adulto para o a ajudar a regular a emoção de um par				
TOTAL					11

Anexo J. Análise de conteúdo da entrevista e do questionário de resposta aberta

Tabela J1

Concepções e práticas sobre o faz-de-conta

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR	UR's
Faz-de-conta	Concepções sobre faz-de-conta	Faz-de-conta espontâneo	Práticas de faz-de-conta espontâneo	... normalmente haja um guião elementar criado pela ou pelas crianças envolvidas...	5
				... acontece em qualquer momento da vida no JI...	
				... a brincar com um lápis enquanto se desenha (e este passa a ter vida e a dialogar com a criança) ...	
				... com os pés, enquanto se aguarda para calçar os sapatos ...	
				... em qualquer sessão orientada de movimento ou de expressão dramática em que há um espaço de liberdade de exploração do corpo das ações e das palavras, sem qualquer tipo de “indução” ou de sugestão de ações.	
			Papel do adulto no faz-de-conta espontâneo	... as crianças vão reagindo de acordo com a surpresa das ações dos objetos ou dos outros ...	1

Faz-de-conta	Conceções sobre faz-de-conta	Faz-de-conta espontâneo	Práticas de faz-de-conta estruturado	... (mesmo que tenha sido estruturado pela criança) há uma previsibilidade das ações subseqüentes das ações iniciais.	4
				... há um guião associado ao faz-de-conta estruturado e que normalmente é respeitado...	
				... na “casinha das bonecas” onde propões uma ação estruturada por ti ou até pelas crianças e em que supervisionas ou vais induzindo na sequênciã proposta inicialmente.	
				... nas dramatizações de contos ou de ações mesmo que sejam propostos pelas crianças: há um guião que é respeitado.	

Temas	Cate- gorias	Sub- cate- gorias	Indica- dores	UR	UR's
Faz- de- conta	Com- ce- ções sobre faz-de- conta	Rela- ção entre faz-de- conta espon- tâneo e es- trutu- rado	Papel do adulto no faz- de- conta estrutu- rado	Não partiu deles, houve um indutor exte- rior.	7
				... depois eles tenham desenvolvido emo- ções e sentimentos a partir do que eu disse, mas não partiu daquilo que lhes aconteceu.	
				... eu tenho que as ouvir, tenho que saber ouvir...	
				... lançar uns desafios...	
				... dividir o grupo a meio...	
				... as crianças sabem e (...), a partir da- quilo que elas sabem nós vamos construir novos saberes.	
				... o que é que eles sabem.	
		Rela- ção entre faz-de- conta espon- tâneo e es- trutu- rado	Aspetos comuns	Os resultados podem ser os mesmos em termos das emoções e em termos das ex- pressões, podem ser os mesmos.	4
				... o mesmo resultado.	
				... o resultado acaba por ser o mesmo.	
				São importantes as duas coisas. . Ponho a par.	
		Rela- ção entre faz-de- conta espon- tâneo e es- trutu- rado	Aspetos distintos	...acho que são diferentes	6
				Na construção orientada eu posso estar a manipular emoções, enquanto eles livre- mente travam ...	
Quando sou eu a induzir as situações de exploração de situações dramáticas (...) eu é que tenho o travão.					
... objetivos completamente diferentes e com processos diferentes.					
Os processos são distintos...					
... há de facto diferenças no planeamento das sequenciações de ações.					

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR	UR's
Faz-de-conta	Posicionamento das crianças face ao faz-de-conta	Nível de envolvimento das crianças	Motivação	...estão sempre muitíssimo motivados.	5
				Estão sempre com vontade. Nem que seja de ver os outros.	
				... é um momento de prazer e é aquilo para que as crianças estão motivadas.	
				O F. adora a terça-feira, porque (...) vamos todos fazer a sessão de expressão dramática...	
				... é também o seu espaço de faz-de-conta (...) o F. adora fazer espadas e andar com uma coisa na cabeça, portanto ele adora mascarar-se...	
	Relevância do faz-de-conta	Compreensão da realidade	Distanciamento face ao real	...é através do jogo, através dos objetos, com a distanciação que ela faz, que ela vai conseguir "entender".	4
				Ela não vai compreender, ela vai ver as coisas com uma dimensão diferente.	
				Não é a dimensão brutal é a dimensão do jogo.	
				... iam-se afastando cada vez mais daquela realidade com a qual tinham sido confrontados.	
		Aprendizagem e expressão de si próprio	Desconstrução/construção do real	...no faz-de-conta eles iam desmontando, iam tornando aquilo mais fácil de digerir...	3
... iam construindo uma história, uma narrativa...					
... faz-de-conta também é um treino, é um treino para a vida que eles vão fazendo todos os dias.					
		Aprendizagem e expressão de si próprio	Experimentar "personagens"	... as crianças poderem vivenciar como personagens principais da história. "Somos todos os protagonistas da história"...	1

Tema	Ca- tego- rias	Sub- cate- gorias	Indica- dores	UR	UR' s
Faz- de- conta	Rele- vância do faz- de- conta	Apre- diza- gem e ex- pres- são de si pró- prio	Expres- são cor- poral	Não consigo que uma criança se ex- presse se ela não tiver espaço para o seu corpo se mexer.	3
				... expressar-se (...) corporalmente...	
				... há crianças que nunca se manifesta- vam corporalmente e que depois come- çam, também, a soltar-se...	
		De- sen- volvi- mento de com- petên- cias de outras áreas curri- cula- res	Domínio da lin- gua- gem	Se (...) há muitos meninos com proble- mas de articulação, eu vou desafia-los para sessões onde uso, primeiro, os sons, depois os sons de articulação, os sons com a língua, desde a respiração até (...) à articulação de palavras.	9
				Faço (...) exercícios técnicos de teatro muito bons para resolver problemas de má articulação.	
				... grandes objetivos (...) desenvolvi- mento da linguagem...	
				Contribui (...) para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente da linguagem.	
				... tornam-se muito mais expressivas ver- balmente.	
				A língua passa a ser muito mais viva...	
				...vão aprender a falar (...) vão aprender palavras novas, vão aprender a comuni- car através das palavras...	
... vão adquirindo novo vocabulário e este vai lá ficando porque foi feito em jogo, foi significante e como foi significante ficou.					
... sessões onde brincamos com os sons, normalmente mais associados à música e associando a respiração à palavra.					

			Domínio da matemática	Desenvolvimento do pensamento lógico-matemático...	2
				Vão ganhando o seu “GPS” e depois vão ganhando tudo o que é necessário e fundamental na matemática.	

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR	UR's	
Faz-de-conta	Relevância do faz-de-conta	Desenvolvimento de competências de outras áreas curriculares	Noção corporal	... trabalhar estruturas orgânicas e o conhecimento corporal...	1	
			Desenvolvimento social	... estão a trabalhar, ou a par, ou em relação com os outros todos.	3	
				...é um grupo que vai adquirindo uma linguagem e que vai partindo daquilo que são as regras de trabalho, porque tem que haver regras.		
				O respeito pelo outro, pelo espaço do outro...		
	Domínio do conhecimento do mundo	... vão adquirindo conhecimentos à volta de tudo aquilo que pode ser desenvolvido nas explorações dos jogos que vamos fazendo ou nas dramatizações...	1			
	Faz-de-conta	Metodologia seguida em faz-de-conta	Diagnóstico do grupo	Observação das crianças	... “leio” o grupo e depois de “ler” o grupo é que construo sobre essa leitura o que vou desenvolver com eles.	3
					... uma leitura do que eles conhecem, do que sabem, do que experienciaram e do que desejam fazer.	
					... da avaliação que eu fazia do grupo.	
			Definição de objetivos	Identificação de necessidades das crianças	...tenho que avaliar, tenho que perceber quais são as necessidades deles...	2
					...em que medida é que o seu desenvolvimento corresponde àquilo que é um padrão de desenvolvimento das crianças entre os três e os cinco anos...	
Capacidade de expressão e comunicação				Expressividade individual e corporal	3	
	... desenvolvimento da linguagem...					
...as questões mais sociais e afetivas e mais emocionais, que são a capacidade de se expressar face ao grupo.						

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR	UR's
Faz-de-conta	Metodologia seguida em faz-de-conta	Vertentes de intervenção	Atividades dramáticas	... tudo começa (...) [do] trabalho de corpo.	15
				... trabalho o corpo (...) associado (...) à música (...) o corpo e a palavra.	
				... mimar ações (...) imitar (...) realizar com o corpo uma sequência de ações que transmitem situações quotidianas...	
				... o prazer que eu tenho de mexer o meu corpo.	
				Mexendo (...) com as memórias corporais deles...	
				Palavra através (...) das ideias ou das dicas para determinadas ações que o corpo é capaz de fazer... mimar...	
				Com mais música, com menos música, com mais riso, com mais gargalhada, com mais cócegas, com mais rebolar, com menos rebolar...	
				... é a partir do deitado que eu vou começar.	
				... ia começando a lançar uns desafios...	
				... trabalharmos a partir da ideia de uma história...	
				Através do jogo dramático e através destas concretizações vão operacionalizar um desafio que eu lanço, e que posso realizar em pequenos grupos.	
				Depois eu posso colocar este grupo no grande grupo. Pode ser fazerem a história que nós contámos...	
				... combinar entre todos como é que se toma o pequeno almoço lá em casa.	
... vamos construindo a narrativa do possível e da resposta que o grupo dá.					
Normalmente há sempre um momento em que construímos uma história.					

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR	UR's
Faz-de-conta	Metodologia seguida em faz-de-conta	Verbetes de intervenção	Projetos de teatro	Vamos construindo tudo aquilo que podem ser eventuais projetos	6
				... vamos construindo os projetos...	
				É até chegarmos ao que tem a ver com os desejos das crianças que é poderem representar as histórias que gostam e poderem dramatizar. (...) Até chegar à representação teatral. Às vezes chegamos lá outras vezes não chegamos.	
				Da experimentação, da vivência de uma história, até chegar a um modelo, até chegarmos a uma concepção quase teatral de uma história vai um percurso muito grande.	
				E vamos mostrar a todos.	
		Vocês vão ter que combinar quem é a mãe, quem é o pai, quem é que faz, quem é que não faz". E depois vão ter que mostrar ao grupo.			
		Planeamento	Processo de planejamento	trabalho (...) a partir do planejamento daquilo que as crianças desejam fazer ...	5
				... sessões que eu vou planejando (...) com o grupo.	
				Não era essa a intenção, eles é que quiseram.	
				... para além de planificar o que faço mensalmente, que tem como base o plano anual de atividades, eu planifico semanalmente e nessas planificações eu tenho determinados objetivos.	
... em função desse crescimento vou projetando as novas atividades e vou dificultando cada vez mais aqueles projetos.					

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR	UR's
Faz-de-conta	Metodologia seguida em faz-de-conta	Intervenção	Estratégias gerais de intervenção	... reservo (...) pelo menos um dia por semana para trabalhar, puro e duro, o trabalho de corpo (...) de construção da individualidade expressiva...	2
				... começando pelo corpo, pela exploração da mobilidade individual, (...) a pares, em grupo, em relação com os objetos (...) e com os outros, até começarmos a introduzir a palavra, os sons ...	
		Avaliação permanente	Feedback do grupo	... depois conversava com eles: - O que é que estamos a trabalhar?	1
				Registos escritos	... vou fazendo essa avaliação nas fichas de observação individual...
			... vou fazendo esta avaliação, vou tomando notas, vou escrevendo. E vou avaliando, nos vários domínios, o que é que isto ajudou (...) estas crianças alvo e o grupo em geral.		
			Processo de reflexão/ação	Quando planifico, depois vou verificar, nas crianças [objeto]	4
				... vou avaliar se o que eu fiz ajudou as crianças...	
				... avalio qual foi o crescimento que o grupo teve.	
				... percebemos (...) qual foi a dinâmica do grupo (...) a capacidade que todos tiveram de intervir ou não e de entender, também as propostas e, depois de executar.	

Nota: Análise de conteúdo do estudo

Tabela J2

Concepções e práticas sobre o desenvolvimento emocional

Tema	Catego- rias	Sub- cate- gorias	Indicado- res	UR	UR' s
De- sem- volvi- mento emo- cional	Conce- ções so- bre de- sen- volvi- mento emo- cional	Pres- supos- tos in- erentes ao tra- balho de desen- volvi- mento emo- cional	Oportuni- dade de participa- ção	... para que elas possam todas dar o seu contributo e todas serem ou- vidas.	2
				... adulto que lhe permite (...) dizer o que pensa.	
			Processo de vincu- lação	... confiança no adulto que está com elas.	3
				Não se fazem julgamentos, isso é a grande salvaguarda.	
				... ganhar confiança (...) e em mim...	
			Metodo- logia aplicada na área do de- sen- volvi- mento emo- cional	Pro- cesso de pla- neamento	Trabalho estrutu- rado
	Trabalho na rotina	... elas acontecem todos os dias a toda a hora.			6
		Estou sempre a trabalhar as com- petências emocionais, porque eu tenho que estar sempre com eles a construir o estar em grupo.			
		Começamos logo por aí, agressor e agredido ... isto não pode existir e depois vamos desmontando por aí abaixo até termos uma vida afetiva e social equilibrada.			
		... completamente transversal.			
As crianças estão constantemente a ter de gerir as suas emoções.					
Conseguir que todos tenham es- paço para poder dizer o que pen- sam ...					

Tema	Catego- rias	Sub- cate- gorias	Indicador- es	UR	UR' s
	Metodo- logia aplicada na área do de- sen- volvi- mento emocio- nal	Práti- cas que promo- vem o desen- volvi- mento de com- petên- cias emo- cionais	Transver- salidade	... em muitos momentos do dia a dia as competências emocionais estão a ser trabalhadas ...	4
... esperar a sua vez num jogo de adivinhas ...					
Indutores			... ouvir uma história ...		
			... um trecho musical ...		
Des- envol- vimen- to emocio- nal	Resulta- dos na área do desen- volvi- mento emocio- nal	Inter e intra- perso- ais	Compor- tamen- tos pró-soci- ais	... para fazerem parte do grupo, aproximando-se de comportamentos comuns e raramente afastando-se, para que não se sintam de parte.	3
				... as crianças vão conseguindo gerir as suas emoções para encontrarem um equilíbrio entre si, para que estar em grupo seja reconfortante e não algo que as intimida ou faz zangar.	
				... a criança sabe que tem de esperar e de ouvir os outros, mas que num determinado momento também será ouvida respeitosamente por todos.	
			Seguran- ça e autoesti- ma	... cria no grupo uma enorme sensação de segurança e de respeito por si.	1

Nota: Análise de conteúdo do estudo

Tabela J3

Concepções e práticas sobre o desenvolvimento emocional através do faz-de-conta

Tema	Categorias	Sub-categorias	Indicadores	UR	UR's
Desenvolvimento emocional através do faz-de-conta	Relevância do faz-de-conta no desenvolvimento emocional	Resultados de práticas espontâneas	Oportunidade de experimentar e de fazer escolhas	... fazer aquilo que é muito importante (...) "eu agora vou saltar para aqui e vou estar muito zangada (...)" quando quero posso sair.	6
				... quando as crianças preparam entre si as brincadeiras livres e dizem – "Agora eu era... (...) E tu batias-me e eu chorava... Eles (...) estão a construir uma narrativa emocional e agora vão entrar na narrativa emocional... saem... entram... saem.	
				... deixa-me cá entrar num sítio onde está toda a gente aos gritos (...) Aquilo é uma grande emoção. Aquilo é um medo desgraçado [mas] eles sabem que podem sair.	
				Ela pode escolher com o que quer experimentar.	
				Ela pode experimentar e tem o poder de sair.	

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR	UR's
Desenvolvimento emocional através do faz-de-conta	Relevância do faz-de-conta no desenvolvimento emocional	Resultados de práticas espontâneas	Oportunidade de experimentar e de fazer escolhas	... eles livremente travam, quando a coisa se começa a complicar e a não conseguir resolver o problema têm duas hipóteses, ou desistem da ideia, largam a brincadeira, desinteressam-se ou assumem o conflito e zangam-se mesmo. Ainda pode acontecer uma terceira hipótese que é assumir o conflito e resolver o conflito e continuar a prosseguir, embora já não seja um conflito de faz-de-conta, já é um conflito mesmo.	
			Autoconfiança	... ganhar confiança em si e no grupo ...	1
		Desenvolvimento de competências emocionais	Identificação emocional	Ao passarem por personagens destas, podem envolver-se com alguma distância nos seus sentimentos.	1
			Compreensão emocional	Ao termos que estar com o outro, termos que saber parar, termos que saber ouvir o outro, termos que perceber qual é a emoção, porque as crianças aprendem a ler emoções...	3
				... há mais possibilidade de as ações criadas poderem ter uma enorme carga emocional, não havendo previsões para o que vai acontecer.	
... aproximar-se destas emoções.					

De- sen- volvi- mento emoci- onal atra- vés do faz-de- conta	Rele- vância do faz- de- conta no desen- volvi- mento emocio- nal	Resu- tados de práti- cas espon- tâneas	Expres- são emo- cional	... foi adquirindo uma linguagem fa- cial que lhe permite transmitir aos outros que está contente e comu- nica.	3
				... faz-de-conta é o espaço onde eles nos contam como estão, é o sítio onde eles dizem “estou bem” ou onde eles dizem “não estou nada bem, estou muito preocupado” e as preocupações aparecem no jogo...	
				É tirar os sapatos, ou não, é mexe- rem o corpo, é poderem gritar, pode- rem rir, poderem experimentar as emoções, as tais, ditas emoções, que podem ser trabalhadas a partir de uma história.	

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR	UR's
Desenvolvimento emocional através do faz-de-conta	Relevância do faz-de-conta no desenvolvimento emocional	Desenvolvimento de competências emocionais	Regulação emocional	... ela é capaz de estar zangada, mas consegue controlar essa emoção e fazê-la “aparecer” e “desaparecer” sempre que o deseja.	2
				... que as crianças vão sentir ao jogarem em faz-de-conta, apropriando-se delas e gerindo-as de acordo com a sua capacidade de gerir emoções.	
	Metodologia aplicada ao faz-de-conta com vista ao desenvolvimento emocional das crianças	Definição de objetivos	Desenvolvimento da capacidade de expressão emocional	Pretendo que as crianças possam expressar-se (...) emotivamente e que consigam transmitir estados de espírito (...) emoções	3
				... as questões mais sociais e afetivas e mais emocionais, que são a capacidade de se expressar face ao grupo.	
				É um mundo de emoções. E é um mundo de emoções que eles experimentam.	
		Práticas-spon-tâneas	Livre expressão	... quando imitamos comportamentos de animais ou de pessoas, situamos em determinadas envolvências emocionais (por exemplo, estão zangados, estão com medo, fome, etc)	2
				... imitação e da própria criação de estruturas internas ...	
		Práticas estruturadas	Respeito pelo próprio e pelo outro	... havendo poucas surpresas emocionais nesta estrutura ...	8
				... não é possível permitir que as crianças se magoem tornando um momento de prazer num momento desagradável para alguém e onde as sensações e emoções que pudessem acontecer passaram a ser atropeladas pelo colega que o silencia e o interrompe.	
				É sempre o espaço do outro que tem de ser respeitado. Isso é construir o “estar em grupo”.	

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR	UR's
Desenvolvimento emocional através do faz-de-conta	Metodologia aplicada ao faz-de-conta com vista ao desenvolvimento emocional das crianças	Práticas estruturadas	Espaço do imaginário	É necessário ao utilizar o jogo dramático e o faz-de-conta permitir que qualquer criança possa “sentir” estes dois lados da moeda. [agressor e agredido]	4
				... de um modo geral, as crianças gostam de experimentar “ser o monstro” ou ser “a vítima”...	
				Usar contos tradicionais para dramatizar são as melhores estratégias para conseguir esta saúde afetiva no grupo.	
				Quando as crianças escutam uma história ou uma sequência de ações para realizarem, são logo colocadas na ação, um conjunto de emoções ...	
			O papel do adulto face a práticas estruturadas	Eu posso manipular aquelas emoções todas.	6
				Na construção orientada eu posso estar a manipular emoções...	
				Quando sou eu a induzir as situações de exploração de situações dramáticas, obviamente que eu é que tenho o travão.	
				... quando estou a promover uma determinada atividade com crianças perceber o que é que está a acontecer na cabeça deles.	
				Eu ponho-me sempre do lado deles.	
				Nós temos que dar instrumentos à criança para ela poder experimentar	

				... tiram sempre prazer em “atemorizar” ou em “fugir”.	3
			Posição das crianças fase às práticas estruturadas	Quando se trata de explorar e dramatizar um conto tradicional, são normalmente as crianças mais maduras que não se importam de “sofrer” as consequências das ações de personagens “terríveis” (lobos e afins).	
				Nem sempre gostam das consequências das ações e procuram inverter as situações, para que não sejam punidas.	

Nota: Análise de conteúdo do estudo

Anexo L. Quadro síntese da análise de conteúdo da entrevista e do questionário de resposta aberta

Quadro síntese da análise de conteúdo da entrevista e do questionário de resposta aberta

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº UR
Conceções sobre faz-de-conta	Faz-de-conta espontâneo	Práticas de faz-de-conta espontâneo	5
		Papel do adulto no faz-de-conta espontâneo	1
	Faz-de-conta estruturado	Práticas de faz-de-conta estruturado	4
		Papel do adulto no faz-de-conta estruturado	7
	Relação entre faz-de-conta espontâneo e estruturado	Aspetos comuns	4
		Aspetos distintos	6
Posicionamento das crianças face ao faz-de-conta	Nível de envolvimento das crianças	Motivação	5
Relevância do faz-de-conta	Compreensão da realidade	Distanciamento face ao real	4
		Desconstrução/ construção do real	3
	Aprendizagem e expressão de si próprios	Experimentar “personagens”	1
		Expressão corporal	3
	Desenvolvimento de competências de outras áreas curriculares	Domínio da Linguagem	9
		Domínio da matemática	2
		Noção corporal	1
		Desenvolvimento social	3
		Domínio do conhecimento do mundo	1
Metodologia seguida em faz-de-conta	Diagnóstico do grupo	Observação das crianças	3
		Identificação de necessidades das crianças	2

	Definição de objetivos	Expressão e comunicação	3
	Vertentes de intervenção	Atividades dramáticas	15
		Projetos de teatro	6
	Planeamento	Processo de planeamento	5
	Intervenção	Estratégias gerais de intervenção	2
	Avaliação permanente	Feedback do grupo	1
		Registos escritos	2
		Processo de reflexão/ação	4
Conceções sobre desenvolvimento emocional	Pressupostos inerentes ao trabalho de desenvolvimento emocional	Oportunidade de participação	2
		Processo de vinculação	3

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº UR
Metodologia aplicada na área do desenvolvimento emocional	Processo de planejamento	Trabalho estruturado	1
		Trabalho na rotina	6
	Práticas que promovem o desenvolvimento de competências emocionais	Transversalidade	1
		Indutores	3
Resultados na área do desenvolvimento emocional	Inter e intrapessoais	Comportamentos pró sociais	3
		Segurança e autoestima	1
Relevância do faz-de-conta no desenvolvimento emocional	Resultados de práticas espontâneas	Oportunidade de experimentar e de fazer escolhas	6
	Desenvolvimento de competências emocionais	Autoconfiança	1
		Identificação emocional	1
		Compreensão emocional	3
		Expressão emocional	3
		Regulação emocional	2
Metodologia aplicada ao faz-de-conta com vista ao desenvolvimento emocional das crianças	Definição de objetivos	Desenvolvimento da capacidade de expressão emocional	3
	Práticas espontâneas	Experenciar emoções em práticas espontâneas	2
	Práticas estruturadas	Experenciar emoções em práticas estruturadas	8
		O papel do adulto face a práticas estruturadas	6
		Posição das crianças face às práticas estruturadas	3
TOTAL			160

Nota: Análise de conteúdo do estudo